



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Sergipe
Campus prof. Alberto Carvalho
Programa de pós-graduação em letras profissional em rede (Profletras)
Unidade Itabaiana

Fábio Silva Santos

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJAEF: COMO ABORDAR A
AMBIGUIDADE SEXUAL NOS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**

Itabaiana/Se

2016

FÁBIO SILVA SANTOS

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA EJAEF: COMO ABORDAR A
AMBIGUIDADE SEXUAL NOS CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF)
apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da
Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito
necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Itabaiana/ SE

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Fábio Silva.

S2371 Letramento literário na EJAEF: como abordar a ambiguidade sexual nos
contos de Clarice Lispector / Fábio Silva Santos; orientador Carlos Magno Santos
Gomes. – Itabaiana, 2016.
107 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de
Sergipe, 2016.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Letramento literário. 3. Identidades
sexuais. 4. Contos de Clarice Lispector. I. Gomes, Carlos Magno Santos. II.
Título.

CDU 801.81'398.21



PROFLETRAS

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61

Andréa Reis Barbosa

Andréa Reis Barbosa
Secretária Executiva

Carlos Magno Santos Gomes

Carlos Magno Santos Gomes
Presidente da Comissão Julgadora

Maria de Fátima Berenice da Cruz

Maria de Fátima Berenice da Cruz
Examinadora externa à instituição

Elódia Carvalho de Formiga Xavier

Elódia Carvalho de Formiga Xavier
Examinadora externa à instituição

Fábio Silva Santos

Fábio Silva Santos
Mestrando PROFLETRAS-ITA

DEDICATÓRIA

Às minhas alunas e aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos – pessoas que, ao longo de tantos anos, têm me ajudado a renovar o compromisso e a alegria de ser professor.

AGRADECIMENTOS

Àquela que, com sabedoria e esperança, conduziu-me pela mão para que eu aprendesse as primeiras letras: Vânia Acacio – imensamente, minha mãe.

Às professoras Jeane de Cássia, Márcia Mariano, Mariléia Reis e Christina Bielinski e aos professores Ricardo Carvalho e Beto Vianna pelos importantes conhecimentos compartilhados.

Ao meu orientador, professor Carlos Magno Gomes, cujos ensinamentos para a realização desta pesquisa – e para a vida – têm sido luz para mim.

Aos meus colegas e às minhas colegas do Profletras, por dividirem comigo momentos de delicada esperança.

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa

As palavras aí estão, uma por uma:
porém minha alma sabe mais.
Cecília Meireles, Interpretação

RESUMO

Este TCF apresenta uma proposta de letramento literário para turmas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental a partir do debate em torno das identidades sexuais e da ambiguidade como esse tema é abordado por Clarice Lispector no livro *A via crucis do corpo* (1974). Esta proposta defende a seleção de textos literários para EJAEF com a finalidade de promover ações com o objetivo de garantir ao letramento literário a devida importância no processo de formação desses leitores. Nossa proposta foi construída por meio de uma pesquisa de campo, em uma escola pública do estado de Sergipe, no ano de 2016, que explorou a leitura da ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector. No primeiro momento, mapeamos o horizonte de expectativa desses leitores; no segundo, incluímos o debate sobre as flexibilidades das identidades sexuais a partir do estudo do comportamento das personagens; no terceiro, propomos a reflexão de como as identidades sexuais são construídas no contexto social desses leitores. Metodologicamente, aplicamos os conceitos teóricos ligados à formação do leitor: “identidade literária”, de A. Rouxel, “letramento literário”, articulado por H. Cosson e por C. Gomes, “leitura literária” na EJA, defendida por M. Cruz. Quanto ao debate da construção da identidade sexual, tomamos como referência os estudos de M. Foucault, G. Louro e S. Hall, que defendem a transitoriedade da identidade com diversas possibilidades de reconfigurações sociais. Como resultado desta pesquisa, apresentamos o relato da experiência de leitura que teve o objetivo de ampliar o horizonte de expectativa do leitor no que se refere à flexibilidade das identidades sexuais. Isso foi possível porque o leitor, a partir de seu horizonte cultural, assume a função de colaborador no processo de produção de sentidos para a obra literária. Desta forma, este trabalho busca ampliar o debate sobre métodos prazerosos para planejarmos nossas aulas de leituras literárias nas turmas da EJAEF.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; letramento literário; ambiguidades; identidades sexuais; contos de Clarice Lispector.

ABSTRACT

This TCF presents a proposal of literary literacy for classes of Educação de Jovens e Adultos of Elementary School from the debate on sexual identities and the ambiguity as this theme is approached by Clarice Lispector in the book *A via crucis do corpo* (1974). This proposal advocates the selection of literary texts for EJA/EF with the purpose of promoting actions with the objective of guaranteeing the deserved importance to literary literacy in the process of formation of these readers. Our proposal was built through a field research, in a public school in the state of Sergipe, in the year 2016, which explored the reading of sexual ambiguity in the stories of Clarice Lispector. At the first moment, we mapped the horizon of expectation of these readers; Secondly, we included the debate on the flexibilities of sexual identities from the study of the behavior of the characters; During the third part, we proposed the reflection of how the sexual identities are built in the social context of these readers. Methodologically, we applied the theoretical concepts regarding the formation of the reader: "literary identity", of A. Rouxel, "literary literacy" articulated by H. Cosson and C. Gomes, "literary reading" in EJA, defended by M. Cruz. With regard to the debate on the construction of sexual identity, we took as reference the studies of M. Foucault, G. Louro and S. Hall, since they defend the temporariness of identity with various possibilities of social reconfigurations. As a result of this research, we present the report of the reading experience that aimed to broaden the reader's expectation horizon regarding the flexibility of sexual identities. This was possible because the reader, from his cultural horizon, assumes the role of collaborator in the process of producing meanings for the literary work. Therefore, this work seeks to broaden the debate on pleasing methods to plan our classes of literary readings in the classes of the EJA/EF.

Key words: Educação de Jovens e Adultos; Literary literacy; ambiguities; sexual identities; tales of Clarice Lispector.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPITULO I | 15 |
| A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA | 15 |
| 1.1 A identidade leitora dos alunos da EJA | 16 |
| 1.2 Ensino e aprendizagem de leitura literária na EJA | 21 |
| 1.3 Uma proposta de leitura cultural do texto literário | 27 |
| CAPITULO II | 32 |
| AS IDENTIDADES SEXUAIS CONTEMPORÂNEAS E AS PERSONAGENS DE FICÇÃO | 32 |
| 2.1 A identidade sexual da personagem na interpretação da obra literária | 34 |
| CAPÍTULO III | 40 |
| REALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA | 40 |
| 3.1 Perfil do público-alvo: características sociais e experiências de leitura | 42 |
| 3.2 Promovendo na EJA a discussão sobre as identidades sexuais a partir da recepção de textos literários | 47 |
| 3.3 Etapas da realização do trabalho de leitura | 49 |
| CAPÍTULO IV | 59 |
| ROTEIROS DE LEITURA E DADOS DA PESQUISA | 59 |
| 4.1 Uma família poligâmica na leitura de “O corpo” | 62 |
| 4.2 O nascimento de uma identidade no conto “Ele me bebeu” | 66 |
| 4.3 “O corpo” X “Ele me bebeu” – Esquema comparativo | 71 |
| 4.4 Discussão e análise de dados | 72 |
| 4.5 Ampliando o horizonte cultural do leitor | 76 |
| 4.6 Glossário da diversidade sexual contemporânea | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 84 |
| REFERÊNCIAS | 87 |
| GLOSSÁRIO | 91 |
| ANEXOS | 93 |

INTRODUÇÃO

A leitura de obras literárias constitui hoje uma atividade muitas vezes inexistente, pouco praticada ou mal conduzida nas salas de aula do Ensino Fundamental. Essa constatação impõe a todos aqueles que se dedicam ao ensino de Língua Portuguesa a necessidade de maiores reflexões sobre as causas desses problemas e as consequências que eles acarretam para a vida escolar e social dos estudantes. A partir dessas reflexões, reforça-se a necessidade de intervir nesse quadro de modo a garantir à leitura literária o merecido espaço nas atividades escolares. Porém, garantir esse espaço não significa apenas ampliar o tempo dedicado a esse trabalho; significa, na verdade, realizar atividades nas quais os alunos participem ativamente da produção de sentidos para o texto e nele reconheçam uma manifestação artística que propõe importantes formas de representação de diversos aspectos da experiência humana.

Neste trabalho apresenta-se uma experiência de leitura literária realizada com alunos do segundo segmento da Educação de jovens e adultos do Ensino Fundamental (EJA-EF-II). Este estudo integra a área de concentração desenvolvida no Profletras – Linguagens e letramento – e se liga à linha de pesquisa que aborda a temática “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”. Esta linha de trabalho propõe ao pesquisador a necessidade de realizar estudos sobre os diversos aspectos e problemas que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual para que seja produzido um material didático inovador que contribua para a melhoria do trabalho dos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental em escolas de todo o país.

A realização deste trabalho atende ao objetivo geral de elaborar uma metodologia de leitura do texto literário que desperte a reflexão acerca da identidade sexual das personagens de ficção levando em conta a formação do leitor e sua capacidade colaborativa no processo de interpretação que amplie seu horizonte cultural. Ao lado desse, há ainda dois outros objetivos que se pretende alcançar com esta pesquisa. O primeiro atende ao interesse de realizar uma leitura cultural dos contos “O corpo” e “Ele me bebeu”, de Clarice Lispector, numa turma da EJA. O segundo refere-se ao interesse de observar como se processa a recepção de uma obra literária por parte dos alunos que compõem o público-alvo desta pesquisa, de modo que sejam evidenciados os conhecimentos culturais que esses leitores aplicaram no trabalho de interpretação do texto literário.

Na definição desses objetivos foram considerados três elementos que, embora importantes, nem sempre recebem a devida atenção dentro da instituição escolar: as turmas de

EJA, a leitura de textos literários e a discussão de questões ligadas à sexualidade. Assim, ao mesmo tempo em que pretende fortalecer o processo de letramento literário dos alunos dessa modalidade de ensino, com a realização desta pesquisa também se pretende promover a discussão de questões próprias da sexualidade humana que, muitas vezes, são ignoradas ou negadas pela instituição escolar. A partir daí, pretende-se apresentar os resultados dessa experiência de leitura de modo que esse material contribua com as reflexões e, conseqüentemente, com a prática dos professores de Língua Portuguesa que sentem a necessidade de intervir de forma eficaz no processo pelo qual seus alunos interagem com a obra literária, considerando que esta, além da fruição estética, também proporciona importantes discussões sobre diferentes aspectos da experiência humana.

Este trabalho filia-se aos estudos realizados pelo professor Carlos Magno Gomes a partir de um artigo publicado na revista *Nonada: letras em revista* (2012) em que ele apresenta sua proposta interdisciplinar de leitura literária. Nesse modelo de leitura, recomenda-se que o trabalho interpretativo se desenvolva através da associação entre os elementos estéticos e os elementos culturais representados na obra, com ênfase para as discussões sobre a diversidade identitária, considerando aspectos étnico-raciais, de gênero, sexuais e outros. Na referida publicação, a partir do que preconiza a lei 10.639/03, Gomes propõe um modelo de leitura voltado para a “formação de leitores críticos e da revisão das representações etnicorraciais na literatura e na cultura” (2012, p. 168). Em 2014, no livro *Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica*, o pesquisador amplia seus estudos sobre o modelo cultural de leitura introduzindo agora o debate sobre a violência doméstica a partir da análise das personagens femininas de obras produzidas por escritoras brasileiras, como Alina Paim e Marina Colasanti.

Esta pesquisa pretende ampliar os estudos realizados por Gomes inserindo as representações das identidades sexuais contemporâneas entre as discussões identitárias a serem abordadas na produção de sentidos para o texto literário. A opção por essa temática deve-se ao fato de que, embora constitua assunto corrente na vida dos alunos da EJA, essa discussão é, ainda hoje, encarada como algo impróprio e incômodo no ambiente escolar. Tal postura de “dessexualização do espaço escolar” (LOURO, 2010, p.20) contribui para reforçar a ideia negativa de que o componente sexual representa uma parte obscura e desagradável da existência humana. Nesse sentido, convém observar que, há quase duas décadas, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997) chamam a atenção para o fato de que, embora a sexualidade esteja presente nos diversos espaços e momentos de realização das

atividades escolares, a escola geralmente espera que os alunos deixem esse importante aspecto de suas vidas do lado de fora de seus muros. E, embora o documento oficial já recomendasse a superação dessa postura, ainda hoje ela permanece forte em grande parte das escolas brasileiras onde, de forma dissimulada ou mesmo declarada, a sexualidade é considerada um assunto inconveniente ou mesmo prejudicial à boa realização do seu trabalho.

Ao lado disso, devido ao seu potencial em representar diversos componentes da experiência humana, a Literatura pode contribuir para que o leitor aprofunde o olhar sobre essa questão através da análise de como as identidades sexuais habitam uma determinada narrativa e como essas representações se relacionam com as identidades que circulam pela realidade cultural na qual o leitor vive. Dessa forma, reconhece-se também que, conforme afirma Gomes, “a leitura literária ganha dinâmica e agilidade quando é interpretada como uma representação cultural sustentada pelas tensões identitárias” (2014, p. 25). Nessa abordagem do texto literário, compreende-se que a leitura de uma obra literária assume mais significado para o leitor quando lhe provoca determinadas reflexões sobre as múltiplas identidades humanas que habitam a realidade cultural na qual ele vive.

Porém, quando se aborda o conceito de identidade cultural é necessário considerar que, conforme Hall, ela se apresenta de forma híbrida, fragmentada e descentrada. Nesse sentido, neste trabalho assume-se uma postura semelhante àquela adotada por Hall nos seus estudos sobre a identidade cultural na pós-modernidade (2015): embora considerando que a conceituação de identidade pós-moderna a partir do seu caráter descentrado e fragmentado seja provisório e passível de questionamentos, reconhece-se a validade desse conceito e se assume por ele clara simpatia. Com a leitura dos contos de Clarice Lispector espera-se que o leitor perceba que a identidade sexual da personagem de cada narrativa representa uma dentre as várias identidades que o sujeito pós-moderno abriga.

Destaque-se que a obra da qual fazem parte os contos aplicados nesta pesquisa – *A via crucis do corpo*, de 1974 – ocupa uma posição de destaque na produção da criadora de Macabéa. Isso se deve à linguagem adotada para tratar de assuntos de cunho sexual que podem ser considerados inconvenientes e de mau gosto por muitos leitores. De acordo com Arêas, a despeito da pressa e da forma trivial através da qual foram elaborados esses contos, neles se revela uma autora capaz de produzir, mesmo com algum constrangimento, um interessante discurso literário a partir da observação de situações banais que dizem respeito a assuntos de cunho sexual (2005, p. 53). É essa singularidade que torna mais interessante a leitura desses contos.

A partir da observação das personagens dos dois contos selecionados para a pesquisa, será possível instaurar uma oportuna discussão sobre as identidades sexuais presentes no mundo contemporâneo. Assim, na sua interação com as personagens Carmem, Beatriz e Xavier, de “O corpo”, o leitor poderá refletir sobre diferentes arranjos familiares e, nessa perspectiva, ampliar seus conhecimentos sobre os conceitos de monogamia, bigamia, poligamia, homossexualidade feminina, bissexualidade e compulsão sexual. Já através do seu diálogo com Aurélia, Serjoca e Affonso, personagens de “Ele me bebeu”, o leitor poderá refletir sobre questões como a homossexualidade masculina, a bissexualidade e a busca obsessiva pela beleza do corpo. Dessa forma, essas leituras podem proporcionar ao aluno da EJA, além da aproximação com a obra de Clarice Lispector, a possibilidade de ampliar seu conhecimento sobre essas interessantes questões relacionadas às atuais identidades sexuais.

Nessa perspectiva, a leitura literária, além de requisitar do leitor a habilidade de lidar com os elementos estéticos da obra, requer dele a capacidade de aplicar diversos conhecimentos culturais para alcançar um significado mais amplo para o texto, isso porque, conforme observa Chiappini (2005, p.170), o ato de ler é algo que se concretiza no mundo e, portanto, relaciona-se com diversos outros elementos da realidade cultural; ler não é apenas decifrar sinais gráficos, mas também realizar um produtivo trabalho de associação de conhecimentos. Nessa perspectiva, leitor e texto, através de uma troca de conhecimentos, são submetidos a um processo de ampliação de seu universo cultural.

Para contribuir com as discussões sobre as identidades culturais representadas pelas personagens dos contos de Clarice Lispector, faz-se necessário recorrer a determinados conhecimentos de áreas como a Sociologia e a Psicologia para contribuir na produção de significados para a obra. Entretanto, deve-se ter o cuidado de não realizar um trabalho no qual a obra sirva apenas como um artifício para que sejam estudadas questões próprias dessas áreas. O recomendável é que os conhecimentos oferecidos por essas áreas sejam requisitados para colaborarem no processo de atualização dos significados da obra literária. Compreende-se, assim, que, conforme Cândido (2006, p.14), o fator social não deve ser tomado como causa ou significado para o texto, mas sim como um elemento que desempenha uma função na composição da estrutura, ou seja, os elementos externos ao texto devem ser vistos como fatores que se tornaram internos e agora integram a estrutura da obra.

Considerados esses pontos, informa-se que este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro deles são apresentadas algumas discussões sobre a identidade leitora dos alunos da EJA e sobre o papel do professor de Língua portuguesa na realização de

práticas de leitura literária com esse público. No segundo, são realizadas discussões sobre os fundamentos e as possibilidades de se abordarem, em determinadas narrativas, questões ligadas à representação das identidades contemporâneas, com ênfase para a identidade sexual das personagens. Já no terceiro capítulo são propostos procedimentos metodológicos para a efetivação de uma prática de leitura fundamentada nas discussões teóricas realizadas anteriormente. Ainda nesse capítulo, apresenta-se o relato de uma experiência de leitura desenvolvida com uma turma de 4ª etapa da EJA de uma escola pública do município de Nossa Senhora do Socorro-SE. E, por fim, no quarto capítulo, são apresentados roteiros sugestivos de leitura para os dois contos aplicados na experiência de leitura realizada.

Há na realização deste trabalho a contribuição das pesquisas sobre o ensino de leitura de textos literários nas turmas de jovens e adultos realizadas pela professora Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012), dos estudos sobre o leitor colaborativo realizados por Umberto Eco (1986), das pesquisas sobre a subjetividade do leitor realizadas por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Marlène Lebrun (2013) e das pesquisas sobre leitura literária e cultura realizadas pelo professor Carlos Magno Gomes (2014). Além desses, outros teóricos do letramento literário contribuem para a realização deste trabalho, a exemplo de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1988), Rildo Cosson (2014), Magda Soares (2001) e Leonor Werneck dos Santos (2010). Para contribuir com o estudo sobre as personagens de ficção foram considerados estudos de Antônio Cândido (2004) e também de Beth Brait (1999). Já as discussões sobre as identidades sexuais contemporâneas se construíram a partir da leitura dos estudos de Stuart Hall (2015) e de Guacira Lopes Louro (2010).

Foi a partir da associação entre esses estudos e a experiência docente acumulada pelo pesquisador ao longo de vinte e quatro anos de atuação em escolas da rede pública de ensino – quinze deles dedicados ao ensino nas turmas de EJA – que se construiu este trabalho. Essa pesquisa, portanto, representa mais uma contribuição para as discussões sobre os problemas e as perspectivas para o aprendizado da leitura literária na educação de jovens e adultos, de tal modo que os alunos desenvolvam o gosto pela arte literária associado à reflexão crítica de importantes questões culturais próprias do seu tempo. Assim, conforme propõe Cosson, é necessário “compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (2014, p.23). Dessa forma, espera-se contribuir com o processo de formação de leitores que, ao mesmo tempo em que desfrutem da beleza do texto artisticamente elaborado, desenvolvem também importantes reflexões sobre diversos aspectos da realidade cultural na qual eles vivem.

CAPITULO I

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EJA

Muito se discute hoje sobre a forma como o trabalho de letramento literário se efetiva nas salas de aula do Ensino Fundamental. Observa-se que, em muitos casos, para essa atividade não é dedicado o tempo necessário e nem sempre a leitura realizada contribui para a formação de um leitor que atue colaborativamente no processo de produção de significados para a obra. No caso específico da EJA, esses problemas são ainda mais acentuados: pouco ou nenhum espaço é dedicado ao letramento literário para os alunos dessa modalidade de ensino. Isso se deve à equivocada – e por vezes preconceituosa – ideia de que esses alunos, devido às lacunas no seu processo de escolarização, não conseguiriam estabelecer uma relação produtiva com a obra literária. Ignora-se que, independente dos problemas escolares e sociais que os conduziram a essa modalidade de ensino – e até devido mesmo a esses problemas –, esses alunos já possuem um conjunto de conhecimentos adquiridos em sua experiência de vida que muito podem contribuir para a produção de significados para a obra literária.

Faz-se necessário, então, efetivar na escola uma prática de ensino de leitura que consiga levar o aluno a se reconhecer na condição de sujeito do ato de ler, isto é, reconhecer-se responsável também pelo funcionamento do texto e pela produção de seus significados. Compreenda-se que, falar sobre prática de ensino de leitura literária, implica discutir “o conjunto de concepções e ações que constituem a relação ensino-aprendizagem” (CEREJA, 2005, p. 55). Assim, além de refletir uma opção metodológica por parte do professor de Língua Portuguesa, a prática de leitura de literatura na escola, ainda segundo Cereja,

envolve um conjunto de valores (ideologia) e de ações cotidianas que se traduzem em posturas e procedimentos tais como a definição ou a negociação de sentidos na abordagem do texto literário, a finalidade e as propostas da leitura extraclasse, as formas de avaliação, as relações do texto literário com outras áreas do conhecimento e com outros códigos e linguagens, etc. (2005, p. 55).

Considerando, então, a necessidade de se efetivar uma prática de leitura literária que, considerando os aspectos socioculturais dos alunos da EJA, tenha como ponto de partida o reconhecimento de que, como observa Cruz (2012, p. 181), para os alunos dessa modalidade de ensino, a escola representa o único espaço no qual eles podem entrar em contato com o texto literário. Entretanto, em muitos casos, essa atividade ocorre de forma mecânica, repetitiva e sem uma proposta de análise e produção de significados para a obra previamente

sistematizada. É necessário auxiliar esses leitores para que eles encontrem na leitura tanto a fruição estética que é inerente à literatura, quanto à possibilidade de refletirem sobre determinadas questões próprias da realidade humana.

Faz-se necessário, então, promover ações que transformem aquilo que seria uma fraqueza num ponto forte do processo de leitura. Ou seja, nas atividades de leitura literária, os problemas sociais que se refletem na escolarização dos alunos da EJA podem ser considerados como importantes contribuições para o processo de construção de significados para o texto literário. Questões como a alfabetização tardia, a inserção precoce no mundo do trabalho e a já ativa vida sexual promovem um importante acúmulo de conhecimentos que podem ser lançados no texto literário para que, em contato com as representações que este propõe, possam contribuir para a construção de significados para a obra, ao mesmo tempo em que promovem uma maior aproximação entre leitor e literatura.

Assim considerando, como recomenda Dalvi (2013, p.68), é importante que os professores promovam para seus alunos uma vivência de leitura literária que contribua eficazmente com a formação de sujeitos leitores. De acordo com essa pesquisadora, é interessante, então, que o professor seja capaz de compreender o que subjaz ao conceito de literatura e a prática de leitura literária no momento atual; como e por que se deve ler literatura numa perspectiva sociocultural; e como a materialidade da obra se inscreve nas leituras de cada sujeito e como esses leitores atuam sobre esse texto.

É necessário, portanto, que a leitura literária que se propõe para um grupo específico de leitores se efetive a partir da intenção de atender a objetivos bem definidos, considerando as características desse público leitor, as propriedades estéticas das obras selecionadas e as possíveis temáticas culturais que podem ser suscitadas por esses textos. Com isso, reforça-se a ideia de que um trabalho de letramento literário não deve ser realizado de forma assistemática: a leitura da obra literária, sem abandonar o princípio da fruição estética, deve estar associada à discussão de determinadas questões culturais que se percebem representadas na produção literária.

1.1 A identidade leitora dos alunos da EJA

Quando se assume o compromisso de realizar um trabalho de letramento literário que atenda às especificidades e às necessidades dos alunos das turmas de EJA, de acordo com Cruz (2012, p.182), é importante que o professor encontre respostas para três questões básicas: quem são esses alunos para os quais se direciona um trabalho de letramento? Qual a

motivação deles para frequentarem a escola? Que utilidade o conteúdo literário terá para eles? Assim, o professor precisa, inicialmente, identificar dois importantes elementos que ajudarão na realização de seu trabalho: as características socioculturais de seus alunos e as experiências de leitura que eles já possuem.

Com relação às condições sociais em que esses alunos vivem, é interessante considerar que diferentes fatores os conduzem às salas de EJA: as dificuldades familiares na infância, a precoce inserção no mercado de trabalho em que muitas vezes eles são vítimas de exploração, a precocidade no início da vida sexual, no estabelecimento da vida conjugal e, também, no nascimento de filhos. Nesse sentido, é necessário que a escola realize atividades que lhes motivem a retornarem, a cada dia, à sala de aula, mesmo depois de terem realizados diversas obrigações que a rotina diária exige deles.

No que se refere especificamente ao reconhecimento das concepções e experiências de leitura que os alunos já possuem, é necessário compreender que, lidar com o conceito de identidade leitora dos estudantes implica compreender a relação que se estabelece entre o leitor e os textos que ele lê, considerando a maneira como esse leitor se sente representado na obra na medida em que ela fala de sentimentos e valores que ele próprio possui (ROUXEL, 2013a, p.70). Desse modo, é interessante procurar conhecer as experiências de leitura que esses alunos já possuem e as suas motivações para ler (ou não ler). Com base nessas informações, o profissional poderá elaborar uma metodologia de ensino que contribua verdadeiramente para a formação de leitores literários.

Além disso, quando se fala em identidade leitora, ainda segundo Rouxel, é necessário distinguir o leitor escolar daquele que seria o verdadeiro leitor que vive no aluno (2013a, p.71), uma vez que, em muitos casos, a leitura realizada na escola reveste-se de artificialismos e é realizada sem relação com os interesses dos estudantes. Assim, constitui uma importante atribuição para o professor identificar os motivos pelos quais a prática da leitura na escola é, geralmente, considerada pelos alunos como uma atividade forçada, um sofrimento. E, trazendo essa reflexão para o caso específico dos alunos da EJA, é necessário considerar que, devido aos problemas que se evidenciam na sua prática de leitura, como a alfabetização tardia e a pouca ou nenhuma constância do ato de ler, esses alunos ainda apresentam um maior distanciamento em relação aos livros. Para muitos deles, obra literária é algo que não pertence ao seu universo cultural: o livro é uma coisa de escola, ler esses livros é algo que deve ser feito mesmo contra a vontade porque faz parte das repetitivas atividades escolares – que muitas vezes não têm nenhum significado para eles, uma vez que não atendem aos seus

anseios de encontrar na escola um ambiente de ampliação de conhecimentos e de reflexão sobre a realidade sociocultural na qual eles vivem.

Outra questão que se apresenta é que, muitas vezes as atividades de leitura propostas para os alunos da EJA são realizadas apenas numa perspectiva de que eles precisam “melhorar a leitura”. Assim, o ato de ler se vê reduzido à simples habilidade de decifração mecânica dos símbolos da escrita, e desconsidera-se que ler implica, acima de tudo, a capacidade de cooperar no processo de atualização dos significados do texto. Além disso, há ainda outro problema que dificulta a realização de um efetivo trabalho de leitura de textos literários com esses alunos: o pouco tempo dedicado a essa atividade. Sobre esse problema, que não é exclusivo da EJA, Rezende alerta para o fato de que

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...] não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (2013, p.111).

Assim, faz-se necessário reconhecer que a leitura literária deve estar centrada no trabalho com o texto – o que deveria ser óbvio, porém não é o que se verifica em grande parte das propostas de leitura aplicadas em sala de aula. Considerando dessa forma, o trabalho com o texto, segundo Silva e Zilberman, “destina-se ao desvelamento desse e não a sua descrição pura e simples” (2005, p. 115). Ou seja, pouco ou nada significa para o aluno uma prática de leitura centrada apenas na observação de determinados elementos aplicados na construção do texto sem que a esses elementos sejam atribuídos os devidos valores na produção de sentidos para a obra literária. Realizado dessa forma, o trabalho de leitura literária deixa de contribuir com a formação de um leitor capaz de reconhecer as possíveis relações que o texto literário mantém com a realidade cultural na qual se concretiza o ato de ler. Assim, para superar esse quadro, é fundamental que a escola ajude o leitor a reconhecer o texto como o produto de uma elaboração estética da linguagem que através do qual se revelam importantes aspectos da condição humana.

Preocupado em trabalhar conteúdos curriculares – muitos deles realmente importantes para a formação do aluno, porém alguns de utilidade questionável – o professor de Língua Portuguesa reserva grande parte do tempo em sala de aula para que os alunos façam anotações e ouçam explicações sobre determinados conhecimentos, muitas vezes periféricos ao que deveria ser o verdadeiro estudo da língua materna. Nesse cenário, muitas vezes, as aulas de

Língua Portuguesa são reduzidas à apresentação de tópicos gramaticais para serem anotados e memorizados pelos alunos.

Todavia, é necessário reconhecer que para esses alunos, o ensino de Língua portuguesa adquire bem mais significado e garante melhores condições de aprendizagem quando se fundamenta na prática da leitura de textos de diversos gêneros. E neste contexto é necessário garantir à leitura do texto literário um espaço que possibilite ao aluno o desenvolvimento das habilidades de interação com essa manifestação artística em toda a sua amplitude. É importante, pois, assegurar a esse aluno o acesso a textos literários, dos mais simples aos mais complexos, produzidos tanto por autores consagrados quanto por autores menos conhecidos. Faz-se necessário abandonar a ideia de que esses alunos não conseguirão produzir uma interpretação profunda para essas obras. Assim, é necessário refletir que:

Quando nos defrontamos com textos literários cuja riqueza vem da pluralidade e da ambiguidade de sentidos, mas estamos na posição do professor – detentores de um saber sobre os textos e convencidos inclusive de que há limites para a interpretação e de que todos os sentidos não se equiparam, de que certas interpretações são mais legítimas que outras –, como deixar que os alunos construam seus sentidos? O desafio de uma didática de leitura literária é tamanho: trata-se de formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e dar sentido a suas leituras (LEBRUN, 2013, p.137).

A partir daí, Lebrun (2013, p.137-140) apresenta os três elementos que constituem este leitor intérprete autônomo, conforme se expõe a seguir, de forma resumida. Inicialmente, deve-se pensar em formar um leitor intérprete – aquele que executa as tarefas de compreensão e interpretação do texto sem hierarquizá-las, sem dar à primeira as operações de baixo nível e à segunda, as leituras experientes. Nesse sentido, a tarefa do professor é menos ensinar literatura do que estabelecer um ensino-aprendizagem de leitura literária.

Associada a essa concepção, é necessário pensar também em formar um leitor singular, ou seja, aquele que faz parte integrante de uma comunidade de leitores em formação, uma vez que a leitura constitui uma prática essencialmente dialógica que combina diversas dimensões: cognitiva, afetiva e social. O leitor entra no texto com sua representação do mundo e do outro e faz o confronto com as representações trazidas pelo texto. Ao final dessa atividade, ao descobrir o mundo e o outro, esse leitor descobre a si mesmo. Neste ponto, a leitura torna-se mais interessante e desperta nos jovens leitores a necessidade de integrar uma comunidade com a qual possam realizar trocas sobre as leituras comuns e sobre as que ainda virão.

Por fim, Lebrun propõe que se promova também a formação de um leitor ativo, ora implicado, ora distanciado, considerando que a interpretação é uma interação que se dá entre a

representação inicial do texto e aquela produzida após a leitura, a subjetividade do leitor exerce grande importância nesse processo. Assim, o sucesso do encontro com o texto vai depender da motivação e da experiência do leitor. Neste ponto, a comunidade de leitores – na qual o professor é ora conselheiro, ora par – ajudará o aluno a ir além de sua subjetividade para alcançar um nível de leitura mais elaborado, mais distanciado, embora sua subjetividade permaneça legítima.

Num trabalho de letramento literário em que se atribui a devida importância à atuação do estudante sobre o texto, há por parte do professor o objetivo de transformar seu aluno naquele leitor capaz de estabelecer com o texto uma relação na qual a obra literária é reconhecida como “um complexo fenômeno estético no qual autor e leitor partilham um universo fictício, um conjunto de referências culturais e uma língua” (CRUZ, 2012, p.76). E, nesta interação entre leitor e obra, esta será completada e ampliada a partir da atuação daquele, considerando-se que, como propõe Langlade “se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal”(2013, p.35). Assim, é importante fortalecer uma perspectiva de trabalho na qual se reconhece que quando o leitor assume a condição de coautor do texto, a produção de sentidos para a obra literária se faz de forma mais dinâmica e alcança resultados mais consistentes.

Nesse sentido, deve-se pensar que, conforme sugere Calvino (1993, p.10), embora as leituras realizadas por leitores menos experientes não produzam uma interpretação profunda para a obra, deve-se compreender que são essas primeiras leituras que oferecerão a esses leitores uma gama de conhecimentos e procedimentos que serão por ele incorporados e utilizados em situações futuras, na sua relação com outros textos literários. Nesse sentido, também Cruz defende que: “é interessante e viável a leitura de clássicos da literatura em ambientes escolares onde reside o mito da dificuldade de compreensão de leitura de qualquer texto que fuja ao padrão de textos curtos e simples” (2012, p.183).

Todavia, em muitos casos, ainda de acordo com Cruz, (2012, p. 183), observa-se que a pouca ou nenhuma presença da literatura nas atividades de sala de aula pode ser atribuída mais à postura do professor e menos a uma suposta rejeição dos alunos; é o professor que, não acredita no potencial de seus alunos para entender um texto literário em toda a sua complexidade. A esse respeito, considerando a leitura literária escolar de modo geral, também Gomes (2014, p.65) alerta para o fato de que “além da desmotivação dos jovens para o texto literário, os professores têm encontrado muitas dificuldades para planejar aulas criativas e

atrativas para os alunos”. Assim procedendo, o professor renuncia ao seu papel de promover para seus alunos um aprendizado de como e para que praticar a leitura de obras literárias.

Com isso, as lacunas no processo de formação desses estudantes tendem a se acentuar, uma vez que a eles são negadas as importantes contribuições que a literatura proporciona para a aproximação do ser humano com o universo da arte e, também, para a ampliação do repertório cultural que cada indivíduo carrega consigo. Torna-se necessário contribuir para formar um leitor que participe efetivamente da interpretação do texto. Neste sentido, deve-se compreender que “essa leitura participativa, longe de ser ‘ingênua’ e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária” (LANGLADE, 2013, p.37, grifo do autor). Assim, é necessário refletir sobre qual leitor se pretende formar a partir de uma proposta de letramento literário que visa atender às especificidades e às necessidades dos alunos.

No trabalho com os alunos da EJA, portanto, é necessário reconhecer que leitura literária constitui “um instrumento que capacitará o educando a posicionar-se criticamente frente ao mundo podendo interferir na realidade e reconstruí-la” (CRUZ, 2012, p.182). A partir daí, devem ser propostas atividades nas quais esses alunos atuem com o texto literário para nele identificar importantes representações de questões e de conflitos humanos que, inclusive, eles próprios experimentam. Dessa forma, a realização de um trabalho de leitura literário para esses alunos deve estar comprometida com a formação de um leitor que, sem deixar de desfrutar dos elementos estéticos do texto, amplie sua capacidade de pensar sobre sua realidade cultural para nela atuar de forma mais crítica e transformadora.

1.2 Ensino e aprendizagem de leitura literária na EJA

No início dessas discussões, é importante refletir sobre dois pontos levantados por Cruz (2012, p.181) ao analisar os dados colhidos em suas pesquisas sobre a leitura literária nas turmas de jovens e adultos. O primeiro se refere à constatação de que para esses alunos o livro desperta pouco ou nenhum interesse. O outro ponto diz respeito ao fato de que, no cenário atual em que a leitura escolar concorre com os atrativos midiáticos e com a internet, o professor precisa redimensionar sua prática de modo a que a leitura deixe de ser encarada como a aquisição de habilidades mecânicas de leitura e escrita e se torne uma prática significativa e atrativa para esses estudantes.

Essa desmotivação para o ato de ler deve-se, também, à forma como a leitura literária é apresentada para esses alunos, considerando que, muitas vezes, eles não são sequer

informados sobre os objetivos que se pretende alcançar com essa atividade. Assim, para se chegar à elaboração de métodos de ensino de leitura que convidem esses estudantes a um encontro real com a literatura, a exemplo do que propõe Annie Rouxel (2013b) é necessário refletir sobre três questões preliminares: para que ensinar, o que ensinar e quais os avanços teóricos que configuram um novo quadro para o ensino de literatura? São as respostas a essas questões que devem nortear o ensino de leitura literária para alunos que, a despeito dos problemas verificados em sua formação estudantil, procuram na escolarização uma concreta oportunidade de aprender a viver melhor consigo mesmos e com a sociedade da qual fazem parte.

Também na *Proposta Curricular para a formação de jovens e adultos*, chama-se a atenção do professor de Língua Portuguesa para essa importante atribuição que lhe é confiada:

Nas outras áreas, são utilizados predominantemente textos de divulgação científica, artigos de jornais e revistas. Eventualmente se recorre a letras de canções, poemas, trechos de romances ou contos, com uma função instrumental [...]. Mas a análise desse tipo de texto fica por conta do professor de Língua Portuguesa, que pode evidenciar, em uma abordagem bem-feita, toda a sutileza e a peculiaridade do texto pensado artisticamente [...]. Fazer com que o aluno se familiarize com esse tipo de emoção é decisivo para que ele valorize e aprenda a amar o ato de ler (BRASIL, 2002, p.15).

Nesse cenário, reforça-se a compreensão de que, conforme defende Soares (2001) – e com ela concordam outros estudiosos, a exemplo de Cruz (2012) e Cosson (2014) o letramento literário é hoje uma atividade essencialmente escolar, uma vez que a escola é um dos poucos espaços, se não o único, em que o aluno tem contato com obras literárias. Desse modo, não se pode evitar que esse processo de escolarização da literatura ocorra e também não se deve atribuir a essa escolarização uma conotação pejorativa, uma vez que ela se mostra inevitável e necessária – e criticá-la ou negá-la significaria negar a própria escola. Ainda de acordo com Soares, o que se deve negar e criticar é

[...] a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação e distorção, como resultado de uma pedagogização ou de uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (2001, p. 22).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Cruz reforça que “a escolarização do texto literário é uma realidade da qual não podemos fugir [...] o que deve ser modificado é a abordagem didática que se imprime aos textos trabalhados no âmbito escolar” (2012, p.157).

Assim, reconhece-se que a discussão hoje não deve se estabelecer sobre a validade ou não da apropriação da leitura literária pela escola; o que se deve questionar é a forma como as atividades de leitura são realizadas em sala de aula, considerando o espaço que a essa atividade é dedicado, os objetivos que lhe são atribuídos e a metodologia desenvolvida para a sua realização. É importante que a leitura literária deixe de ser vista apenas como a mera decodificação do código linguístico e passe a ser considerada uma atividade que pressupõe a aplicação das próprias experiências de mundo ao texto lido para que as palavras impressas adquiram significados que vão além do que está no papel e passem a fazer parte também das experiências do leitor (SANTOS, 2010, p.40). A esse respeito, assim se pronuncia Lajolo:

Se, então, em vez de patrocinar exclusivamente roteiros de leitura inspirados nesta ou naquela teoria, a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem (inclusive os decorrentes de roteiros de atividades) a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo de literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras (1991, p. 96-97).

Ressalte-se que, no contexto atual, em que o ensino de leitura na escola pressupõe a coexistência de diversos letramentos – porque muitos são os objetos e os objetivos da leitura presentes na sociedade – é necessário garantir à leitura de textos literários o devido espaço na sala de aula. Para tanto, é importante que o professor se mantenha atualizado em relação aos trabalhos realizados por outros estudiosos para aprofundar suas próprias reflexões sobre as diferentes práticas de leitura literária e as contribuições que cada uma dessas pesquisas pode acrescentar a sua prática docente. Por outro lado, fundamentado e motivado por essas pesquisas, o professor poderá ajudar seus alunos a adquirirem uma postura ativa no processo de construção de sentidos para o texto, de tal modo que eles se reconheçam como coautores da produção escrita. Assim procedendo, conforme explica Santos (2010, p.40), a leitura deixará de ser vista apenas como a mera decodificação do código linguístico e passará a ser considerada uma atividade que pressupõe a aplicação das próprias experiências de mundo ao texto lido para que as palavras impressas adquiram significados que vão além do que está no papel e passem a fazer parte também das experiências do leitor.

Neste ponto, também devem ser consideradas as reflexões sobre letramento literário propostas por Cosson (2014, p.12) que defende que o processo de letramento realizado através de textos literários, além de uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, compreende, principalmente, uma forma de assegurar que o leitor desenvolva o efetivo domínio desse

processo. Assim, a ideia de letramento literário que se apresenta neste trabalho refere-se ao conjunto de procedimentos a serem adotados pelo aluno na sua interação com o texto literário, de modo que a construção dos significados da obra se realize através do encontro entre o universo cultural que o texto representa e o universo cultural que o leitor carrega dentro de si. Com isso, esse trabalho procura contribuir para a formação de uma comunidade de leitores que, conforme deseja Cosson (2014, p.12), comece a ser construída na sala de aula e vá além da escola; uma comunidade na qual os membros reconheçam os laços que os unem no tempo e no espaço e cada um deles e todos eles em conjunto desenvolvam um modo próprio de ver o mundo e de viver nesse mundo.

Trabalhar com o texto literário implica a necessidade de superar uma prática ainda hoje presente nas salas de aula em que, muitas vezes, a leitura se realiza sem nenhum planejamento prévio e sem objetivos definidos. Nesse cenário, é fácil perceber que para o aluno não há prazer algum em ler; o ato de ler passa a representar apenas um dever (CRUZ, 2012, p.57). Sobre essa questão, também Santos (2010, p.42) alerta para o fato de que, “o texto literário, que poderia ajudar o trabalho dos professores, acaba sendo considerado por eles e seus alunos como apenas uma atividade a mais, e perde-se, dessa forma, a oportunidade de incentivar a leitura”. Assim, fortalece-se a necessidade de que os professores desenvolvam com seus alunos atividades nas quais os alunos sejam estimulados a contribuir com o trabalho de atualização de significados para a obra literária.

Todavia, em muitos casos, o que se observa é uma prática de leitura literária dissociada das experiências de vida e das expectativas dos alunos. A esse respeito, Dalvi observa que na sala de aula, principalmente para os alunos menos favorecidos economicamente, “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (2013, p. 75). Torna-se necessário que a escola esteja permanentemente refletindo sobre as práticas de leitura literária que se realizam em seu cotidiano. É importante que os professores estejam sempre avaliando o desenvolvimento e os resultados das atividades de leitura realizadas com seus alunos.

Nesse contexto, assume grande importância a formação teórica do professor – que, obviamente, “precisa ser um professor leitor para mediar leituras entre seus alunos. Deve ser um exemplo de leitor literário a ser imitado por seus alunos, por seus pares que ainda não se deixaram tocar pelo encanto do ato de ler” (ROSING, 2012, p.78). Neste sentido, ao fazer suas considerações sobre os perigos pelos quais passa hoje a literatura, Todorov chama a atenção para o fato de que o ensino de leitura literária se torna mais significativo quando o

próprio professor assume sua condição de amante da literatura. Desse modo, fica fácil compreender que “concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão” (TODOROV, 2009, p.31).

Assim, de acordo com Alves, é necessário que a universidade, ao mesmo tempo em que desenvolve trabalhos comprometidos com a formação do leitor crítico, ocupe-se também da formação de professores preparados para promover um trabalho de formação de leitores na educação básica. Para que isso se efetive, ainda segundo esse teórico, “é fundamental pensar procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações históricas, formais, temáticas sobre autores e obras” (ALVES, 2013, p. 45). Desse modo, uma proposta de leitura literária como a que se apresenta neste trabalho tem a dupla função de contribuir de forma eficaz com o processo de letramento literário dos alunos e com a formação dos professores formados em Letras que atuam na Educação Básica.

Compete, pois, ao professor desenvolver uma prática de leitura na qual o leitor reconhece, inicialmente, que o texto que está lendo foi escrito por alguém que tinha, evidentemente, determinadas intenções ao produzi-lo (CRUZ, 2012, p.160). A partir daí, esse leitor deverá ser estimulado a investigar essas intenções e, assim, colaborar para que os sentidos do texto se atualizem. Dessa forma, deve-se compreender que o ato de ler constitui sempre um ato social, nunca uma ação solitária, isso porque ela pressupõe sempre uma interação verbal entre sujeitos: um leitor e um autor, cada um deles carregando uma história de vida adquirida em sua condição de ser numa realidade cultural (SOARES, 2005, p. 18). Mediando essa relação entre esses dois sujeitos, ergue-se a enunciação, compreendida como “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e constituindo seu significado” (SOARES, 2005, p.18). A partir daí, o leitor precisa desenvolver mecanismos através dos quais ele seja capaz de identificar no texto os propósitos do autor e estabelecer as devidas relações com seus próprios propósitos (CRUZ, 2012, p.160).

Aceito o fato de que a leitura concretiza o encontro desses dois sujeitos – o que escreve e o que lê –, o professor deve estar atento para três competências comunicativas que podem ajudar o leitor a melhor desempenhar a tarefa de ler um texto literário: introspecção, imagem visiva e interlocução. De acordo com Cruz (2012, p.164), essas competências se

iniciam pelo ato da introspecção, momento em que o leitor se apropria do texto literário, cria empatia e se reconhece nele. A seguir, esse leitor aplica a competência da imagem visiva, ou seja, realiza a tarefa de recriar imageticamente o texto aplicando seus códigos culturais e seus conhecimentos adquiridos em leituras anteriores. Por fim, o leitor desenvolve a interlocução com o texto, isto é, ele estabelece no âmbito do texto uma interação crítica, de modo a atuar com o autor e o contexto ficcional, constituindo aquilo a que se chama tríade textual.

Considerando essas três ações comunicativas, é necessário que o trabalho de leitura literária se processe, num primeiro momento, a partir da aproximação entre o leitor e o texto, de modo a que este atraia aquele e, a partir daí, ocorra a necessária identificação entre ambos. Nesse momento é fundamental que a apresentação do texto seja feita de forma a despertar o interesse e a curiosidade do aluno, sem, no entanto, revelar aquilo que se espera que o próprio leitor alcance no posterior ato de ler. É necessário que o professor faça verdadeiras provocações – através de questionamentos sobre determinados temas, apresentação do autor e da obra, exibição de material audiovisual devidamente relacionado ao texto que será lido etc. – para que os alunos se sintam realmente motivados a entrarem no universo do texto.

Uma vez que o aluno tenha realizado essa aproximação e essa apropriação inicial com o texto, esse leitor passa a colocar em prática a segunda competência comunicativa: a sua capacidade de recriar para si o texto a partir de suas experiências de leitura e de seu próprio repertório sociocultural. Nessa etapa, por compreender que “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (ECO, 2004, p. 37), o aluno deve ser estimulado a fazer suas conjecturas sobre o texto tendo sempre por base elementos presentes na estrutura do próprio texto. E na última etapa desse trabalho, esse aluno estará então em condições de atuar criticamente sobre o texto, situando-o no conjunto de leituras que ele já realizou e das que ele ainda realizará.

É interessante, então, que o professor esteja em permanente aprendizado para poder contribuir com a formação de leitores literários na EJA: a elaboração de métodos de ensino de leitura deve representar para esse profissional importantes momentos de reflexão sobre sua atuação, considerando sua capacidade de lidar com os problemas e superar as dificuldades que surgem ao longo da realização das atividades de leitura. Com isso, ele desempenhará com mais segurança as tarefas de criar novos caminhos, alterar rumos, rever suas posturas e, também, valorizar os êxitos obtidos em seu trabalho.

É esse professor que precisará estar disposto a lidar com o fato de que, em muitas situações, o aluno poderá produzir para o texto significados nos quais o próprio professor não

havia pensado. Nesse caso, conforme recomenda Xavier (2014, p.10), neste momento, o professor, em conjunto com seus alunos, deve procurar no texto os elementos que podem legitimar ou não os significados que lhe foram atribuídos na leitura – este trabalho investigativo constitui o prazer que deve estar no núcleo da experiência pedagógica com as atividades de leitura. Assim, longe de constituir um problema, esta situação representa para o professor a importante possibilidade de aprofundar com seus alunos os seus conhecimentos e as suas experiências de leitura.

Finalmente, ao elaborar propostas de leitura literária para jovens e adultos, o professor, além de considerar as especificidades socioculturais e leitoras de seus alunos, deve estar disposto a avaliar permanentemente seu trabalho, considerando a forma como a obra literária está sendo levada para a sala de aula. É a partir desse contínuo processo de avaliação que o professor se torna mais atento para atender as necessidades leitoras de seus alunos, apresentando-lhes obras que dialogam com a visão de mundo que eles já possuem, ao mesmo tempo em que lhes despertam a consciência de que seu olhar sempre pode ser ampliado e sua compreensão sobre diferentes aspectos da existência humana pode ser aprofundado. E tudo isso a partir da riqueza que o texto artisticamente elaborado tem a oferecer.

1.3 Uma proposta de leitura cultural do texto literário

Considerando a identidade leitora dos alunos da EJA e as condições em que se realizam as práticas de leitura literária voltadas para esse público, apresenta-se neste trabalho uma proposta de leitura ancorada numa perspectiva cultural de apropriação da obra literária. Nesse modelo de leitura, o aluno precisa ser incentivado a aplicar sobre a obra um olhar que engloba tanto os aspectos estéticos quanto as questões culturais presentes no texto para, a partir daí, lançar-se na tarefa de atualizar os significados da obra literária. Trata-se, pois, de promover um trabalho de leitura no qual os alunos reconheçam e desfrutem da riqueza dos elementos estéticos aplicados na elaboração da obra e, a partir daí, reconheçam também os diferentes aspectos da realidade sociocultural representada através do trabalho de elaboração artística do qual resulta o texto. Assim, a proposta cultural de leitura do texto literário deve atender ao objetivo de

[...] construir uma prática de leitura que amplie o “horizonte de expectativa” de pertencimento identitário desse/a leitor/a e, por sua vez, sua capacidade de aceitação e reconhecimento das diferenças que perpassam o pertencimento do outro. Assim, sugerimos um ensino que valorize o espaço cultural no qual a recepção do texto literário está sendo feito para identificação do outro (GOMES, 2014, p.29, grifos do autor).

Torna-se necessário, então, refletir sobre o que se pode esperar de um leitor – qualquer que seja ele – no processo de produção de significados para um texto. Relembre-se, então, aquilo que, conforme Umberto Eco (2008, p15) cada texto produz seu próprio leitor-modelo, isto é, um leitor idealizado pelo autor durante a elaboração da obra; ao leitor empírico, o sujeito real que realiza a leitura do texto, compete o trabalho de fazer conjecturas sobre esse leitor-modelo. Assim, cabe ao leitor o trabalho de preencher os espaços em branco deixados no texto de forma intencional por quem o produziu a partir de dois motivos básicos: primeiro porque o texto é um mecanismo econômico, ou seja, precisa da ação do destinatário para gerar seu sentido; segundo porque, considerando sua função estética, o texto quer que o leitor tenha uma atitude interpretativa, ainda que costumeiramente essa interpretação ocorra dentro de determinados limites (ECO, 2004, p. 37).

Nessa perspectiva, o leitor empírico é convidado a assumir a condição de coautor da obra, isso porque “todo texto quer que alguém o ajude a funcionar” (ECO, 2004, p.37). Desse modo, qualquer sujeito real que se dedique a realizar a leitura de uma obra, embora não seja aquele leitor idealizado pela estrutura do texto – porque ninguém pode ser – assume a função de cooperar com o processo de atualização dos significados do texto. Assim considerando, chega-se ao reconhecimento de que não se pode dar menos crédito à interpretação do leitor das turmas de EJA sob o pretexto de que suas análises não fazem sentido ou são insuficientes.

A obra literária movimenta-se para produzir significados na medida em que o leitor atua sobre ela a partir de dois princípios básicos: sua experiência de leitor e o conjunto de conhecimentos culturais que serão postos a serviço da interpretação. Compreende-se, assim, que é necessário estabelecer uma relação entre o leitor e o texto na qual ambos se complementem: o leitor leva para o texto suas experiências de leitura e seus conhecimentos de mundo; por outro lado, o texto entrega para esse leitor novos conhecimentos a serem aplicados na sua compreensão da realidade cultural na qual ele vive e, também, na realização de outras leituras. A esse respeito, Jouve observa que “a leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o” (2013, p.53).

Mas essa aproximação entre leitor e texto nas atividades escolares nem sempre ocorre de forma harmônica. Em seus estudos, Annie Rouxel (2013a, p. 71) observa que, muitas vezes, os alunos não se interessam pela leitura porque os textos abordados em sala de aula são distantes de sua realidade cultural e, além disso, a leitura escolar ocorre num ritmo que não

contribui para que eles estabeleçam uma relação agradável com a obra; a leitura literária passa a ser encarada como uma atividade enfadonha e rejeitada por esses estudantes. Com isso, a leitura literária que deveria ser uma atividade capaz de proporcionar momentos de fruição estética e aprofundamento da reflexão sobre diversos aspectos da experiência humana, torna-se um momento desinteressante, sem significado para os alunos e prejudicial à própria razão de ser da literatura.

Evidentemente, não se trata aqui de limitar o acesso dos alunos a determinadas obras consideradas por alguns professores como sendo difíceis ou distantes da realidade sociocultural desses leitores – até porque uma das funções do letramento literário é provocar a ampliação da visão de mundo do leitor e levá-lo a refletir sobre diferentes formas de ser e de se situar naquilo a que se chama realidade. Assim, é interessante que os professores incentivem seus alunos a, gradativamente, realizarem a leitura de textos que, devido a sua sofisticação estética, solicitam desses leitores um trabalho cada vez mais criativo (DALVI, 2013, p. 74).

A partir dessas considerações, propõe-se que a realização de um trabalho de leitura literária para jovens e adultos se efetive a partir de uma abordagem cultural da obra. Defendida por Gomes, a prática cultural de leitura constitui uma proposta de formação do leitor literário centrada na atuação crítica do sujeito que lê, de tal forma que este seja capaz de “identificar as tensões sociais entre a tradição e a renovação dos valores culturais” (2014, p.21). Nesse sentido, a obra literária, sem perder seu status de produção estética, passa a ser vista também como um trabalho artístico no qual são representados diferentes aspectos culturais e são propostas importantes questões sobre a condição humana. Nesse contexto, é fundamental compreender que

o processo de pertencimento identitário é fundamental para uma prática cultural de leitura. Esse processo é simples e objetivo. Ele deve ser iniciado com o contraste e a comparação entre as identidades representadas, ressaltando que não há uma posição binária fixa para elas, mas sim complementações que se confundem no jogo social. Gomes (2014, p.31)

Trata-se, pois, de uma leitura na qual a produção de significados para o texto se consolida a partir de uma investigação sobre importantes aspectos relacionados às identidades culturais contemporâneas, como as discussões sobre etnia, classe social, gênero, sexualidade e outros (GOMES, 2014, p.21). A partir da abordagem dessas questões se propõe ao leitor o trabalho de observar como se constroem as representações desses elementos na obra literária e o que essas representações revelam sobre a realidade cultural na qual vive o leitor. Assim, o

trabalho de leitura literária se torna mais dinâmico quando parte do princípio de que o ensino de Literatura, enquanto prática cultural, constitui uma atividade interdisciplinar através da qual se promove a formação de leitores cujo interesse pela obra literária é despertado pelas reflexões sociais suscitadas pelo texto (GOMES, 2014, p.25).

Neste ponto, é importante ter em mente que a interdisciplinaridade nos estudos de literatura diz respeito a uma perspectiva interpretativa que considera tanto os elementos estéticos quanto os diversos elementos culturais representados no texto. Com isso, faz-se necessário que sejam aplicados conhecimentos de diferentes áreas para produzir os significados para o texto literário. Assim, essa interdisciplinaridade a ser empregada no processo de interpretação do texto deve se processar a partir de uma abertura para diferentes especialidades com o propósito de promover a associação de diversos conhecimentos que ajudem a alcançar uma maior compreensão do mundo (CHIAPPINI, 2005, p170).

Há que se considerar também que a prática cultural de leitura deve conduzir o leitor a uma produção de novos significados para os diversos elementos aplicados no texto, como símbolos e mitos que se fazem presentes na estruturação da obra. Através do olhar atual, esses elementos são submetidos a uma leitura que os integra à visão cultural do sujeito que lê e que lhes empresta sua visão de mundo, de modo que suas experiências de vida contribuem para gerar significados para situações e ideias deixadas no texto em outro momento e outro contexto da existência humana e que, ainda assim, encontram eco nas experiências do leitor. Nesse contexto, um modelo de leitura no qual se propõe a renovar a forma como se efetiva o ato de ler a literatura deve partir de três parâmetros, que são:

a fragmentação do cânone pelas vozes excluídas; a inclusão de textos memorialistas, ensaísticos e biográficos na coleção de textos literários; e, por último, a prática de ressignificação dos signos, dos mitos, dos símbolos, no processo de interpretação dos textos literários (GOMES, 2014, p.23)

Assim, o ensino de leitura literária não deve se concentrar exclusivamente sobre obras que já foram alçadas à condição de cânone; é necessário promover uma abertura para que determinados livros, tanto de novos autores quanto de autores do passado que não foram ainda devidamente avaliados pela crítica especializada, tenham espaço nas atividades de leitura escolar. Dessa forma, o letramento literário abandona aquela postura segundo a qual ler literatura significa fazer a leitura de livros clássicos de autores consagrados a partir de uma metodologia também já consagrada, porque já está cristalizada, como é o caso das abordagens historicista ou apenas estética da obra. Ressalte-se, porém, o óbvio: não se pretende com isso

abandonar os cânones; trata-se, na verdade, de reconhecer que eles fazem parte de um conjunto maior no qual as diversas produções merecem atenção por parte do professor para realizar um trabalho de formação crítica do leitor.

Importa também considerar a possibilidade de se promover, num trabalho de letramento literário, a leitura de textos que, embora não pertençam ao gênero literário, podem cooperar para que os leitores ampliem seus conhecimentos sobre as questões culturais abordadas pela literatura. Além, disso, é necessário reconhecer também que alguns desses textos apresentam um caráter híbrido, uma vez que neles se apresentam características de diferentes gêneros, entre eles o literário. Naturalmente não se pretende substituir a leitura de obras literárias por textos como ensaios e biografias; o que se propõe é ampliar para o leitor as possibilidades de leitura, ajudando-o, inclusive, a reconhecer os elementos que distinguem o texto literário do não literário. Com isso, o leitor desenvolve um olhar mais aguçado sobre as condições que conferem a um texto o status de literatura.

Com esta perspectiva de leitura aplicada ao trabalho com os alunos da EJA, pretende-se alcançar aquilo que, segundo Cosson, falta a muitos professores na realização de atividades de letramento literário: “uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo o saber exige” (2014, p. 23). Assim, o trabalho de leitura que aqui se propõe, concordando também com Gomes (2014, p.25), parte do princípio de que o ensino de Literatura, enquanto prática cultural, constitui uma atividade interdisciplinar através da qual se promove a formação de leitores cujo interesse pela obra literária é despertado pelas reflexões sociais suscitadas pelo texto.

Faz-se necessário, portanto, que na elaboração de métodos de ensino de leitura literária, o professor tenha em mente que a ótica cultural representa uma interessante e produtiva possibilidade de aproximação entre o leitor e a literatura. E essa aproximação adquire mais dinamismo pelo fato de que ela se processa a partir do encontro entre as identidades desses leitores e as identidades das personagens construídas através do trabalho de elaboração artística que deu origem ao texto. O resultado desse encontro pode ser sempre enriquecedor para a formação do leitor: se este se identifica com a personagem, amplia-se sua consciência sobre si mesmo a partir daquilo que o ser ficcional revela sobre ele próprio; por outro lado, se a identidade da personagem lhe causa um choque, o leitor amplia sua visão sobre outras formas de ser e de viver. Assim, nessa possibilidade de identificação ou estranhamento, o leitor encontra na literatura um importante instrumento artístico para ajudá-lo a refletir sobre

sua própria condição existencial, ao mesmo tempo em que aprofunda o seu olhar sobre os outros sujeitos com os quais partilha um lugar e um momento histórico.

CAPITULO II

AS IDENTIDADES SEXUAIS CONTEMPORÂNEAS E AS PERSONAGENS DE FICÇÃO

Neste capítulo são apresentadas reflexões sobre as identidades pós-modernas aplicadas na construção de determinadas personagens de ficção. Este estudo foi realizado a partir da leitura de trabalhos de Stuart Hall (2015) sobre as identidades culturais pós-modernas e de

Guacira Louro (2010) sobre questões de sexualidade e educação. E nas reflexões sobre a personagem de ficção, recorreu-se a algumas considerações apresentadas por Antônio Cândido (2004) e Beth Brait (1999). Com a leitura desses trabalhos procurou-se ampliar o conhecimento sobre a personagem de ficção considerando o papel que ela desempenha no desenvolvimento da narrativa e, também, a possibilidade de reconhecer representados em alguns desses seres ficcionais traços próprios das identidades sexuais contemporâneas. Desse modo, procurou-se recolher informações que, mais adiante, contribuíssem para o trabalho de observar como a identidade sexual da personagem de determinada obra interfere no desenvolvimento da narrativa da qual esse ela é parte indissociável e, também, para verificar o que o ser ficcional pode revelar sobre as identidades sexuais de sujeitos que circulam pela sociedade na qual se processa a leitura da obra.

Para realizar esse trabalho interpretativo que se concentra sobre a forma como o texto literário constrói representações de diversas identidades culturais, faz-se necessário compreender, inicialmente que essas identidades são, antes de tudo, construções internas do discurso; por isso é necessário “compreendê-las como produzidas em lugares históricos e instituições específicas, no interior de formação e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109). Desse modo, ao realizar uma análise na qual o leitor dialoga com a personagem, considerada enquanto uma representação de uma identidade real, a interpretação do texto se processa numa perspectiva segundo a qual o universo criado na obra literária relaciona-se com a realidade sociocultural na qual o sujeito que lê vive suas experiências concretas. Assim, trata-se de promover o encontro entre o universo discursivo no qual vivem as identidades dos sujeitos reais e o universo discursivo no qual vive a personagem. Nesse encontro, cabe ao leitor “acompanhar os movimentos das personagens para comparar as identidades no jogo textual” (GOMES, 2014, p. 28).

É necessário esclarecer que, conforme explica Louro (1997, p. 26-27), há uma tendência de que, através das práticas sociais e dos discursos, criem-se confusões entre a identidade de gênero e a identidade sexual. Assim, deve-se compreender que esta última se refere à forma como os indivíduos vivem sua sexualidade e expressam seus desejos e seus prazeres, enquanto aquela diz respeito à identificação histórica e social do indivíduo entre as noções de masculino e feminino. Porém, Louro informa ainda que o mais importante nessa questão é reconhecer que ambas as identidades são construídas e estão sempre em transformação. De todo modo, a análise da identidade sexual de uma personagem (e dos sujeitos que ela pode representar) implica observar como o sujeito, equilibrando-se num

universo polarizado pelas noções de masculino e feminino, procura satisfazer seus desejos sexuais a partir de diferentes possibilidades: com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, com ambos, com vários, com nenhum.

A leitura literária assim pensada proporciona um interessante exercício de alteridade: o leitor é conduzido a assumir a condição da personagem para tentar compreendê-la enquanto uma identidade que não pode ser encarada de forma estática. Nesse sentido, deve-se compreender que “a alteridade, a voz do outro, é fundamental para uma prática de leitura cultural” (GOMES, 2014, p.29). No ato da leitura, esse leitor também empresta à personagem sentimentos, ideias e valores que são seus. Esse movimento de promover o encontro e o confronto de identidades – as do mundo concreto com aquelas criadas pela ficção – contribui para que o leitor adquira maior consciência sobre as diversas discussões levantadas pela obra literária. Nesse encontro, conceitos e preconceitos serão questionados e, a partir daí, o leitor poderá retornar do universo da ficção com novos conhecimentos que lhe ajudarão a conviver com as diferenças de forma mais harmônica.

2.1 A identidade sexual da personagem na interpretação da obra literária

Ao adotar um procedimento interpretativo centrado na observação das personagens, deve-se compreender que a atuação desses seres ficcionais determina o desenvolvimento da narrativa literária. Nesse sentido, de acordo com Rosenfeld, se forem considerados apenas critérios lógicos e ontológicos, o trabalho de ficção se define independente das suas personagens; todavia, considerando o critério epistemológico e, principalmente, o critério “poetológico”¹ percebe-se que a personagem, de fato, constitui a narrativa ficcional (2004, p.27, grifo do autor). Também Cândido informa que “o enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo” (2004, p.53). Assim, a interpretação da obra adquire mais dinamicidade quando realizada a partir de um olhar que procura compreender quais são os elementos culturais aplicados na construção da identidade da personagem e como esse ser ficcional representa questões existenciais próprias dos sujeitos que habitam a realidade cultural do leitor.

É importante, então, observar de que modo foram aplicados na construção da personagem determinados elementos próprios da realidade cultural na qual a obra literária foi elaborada. Nesse sentido, uma importante questão que se apresenta sobre a personagem, conforme analisa Cândido, diz respeito ao fato de que, embora seja um ser fictício, a

¹ Termo criado por Rosenfeld para se referir aos elementos que conferem a um texto o status de obra literária.

personagem de ficção é também um ser que existe. Surge assim um paradoxo: como um ser ficcional pode existir? A esse respeito, o estudioso da literatura ressalta que

a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é a concretização deste (2004, p.55)

Ainda de acordo com Cândido, na análise da personagem é necessário considerá-la a partir de um universo ficcional racionalmente construído no qual ela se apresenta de forma mais lógica e coerente do que as pessoas, embora, devido à forma complexa como foi construída, a personagem aparente ser, muitas vezes, incoerente e incompleta. Entretanto, não se deve perder de vista o fato de que “a sua combinação, a sua repetição, a sua evocação nos mais variados contextos nos permite formar uma ideia completa, suficiente e convincente daquela forte criação fictícia” (CÂNDIDO, 2004, p.58). Além disso, é necessário ter em mente que “o problema da personagem é, antes de tudo, um problema linguístico, pois a personagem não existe fora das palavras” (BRAIT, 1999, p.11). Desse modo, a análise da personagem, enquanto elemento intencionalmente construído pelo discurso literário, constitui uma atitude interpretativa que oferece elementos de grande importância para que sejam produzidos os significados para o texto como um todo.

Nesse contexto, para proceder à observação da identidade sexual da personagem no processo de interpretação da narrativa, é necessário refletir sobre algumas questões ligadas à ideia de identidade. De início, é necessário compreender que a noção de identidade tem um caráter provisório e passível de contestações, uma vez que, segundo Hall, trata-se de um conceito “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser posto à prova” (2015, p.09). Ainda assim, Hall reconhece a validade de que, na pós-modernidade, a identidade seja definida a partir dos princípios de fragmentação, descentramento e hibridismo. Ou seja: na pós-modernidade “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2015, p. 12, grifo do autor). Concordando com essa ideia, Louro explica que

somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas

as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (2010, p.12).

No que se refere especificamente à identidade sexual dos sujeitos, importa registrar que, de acordo com a abordagem de Foucault (1999, p.38) em sua *História da sexualidade*, nos séculos XIX e XX ocorreu um processo de multiplicação das sexualidades através do qual elas se dispersaram em diversas direções a ponto de assumirem formas consideradas absurdas, o que proporcionou o surgimento das heterogeneidades sexuais. Devido a isso, reconhece-se que no mundo atual há uma presença marcante dessas heterogêneas sexualidades. Hoje, são inúmeras as possibilidades de se situar entre as noções de masculino e feminino e de viver a sexualidade.

Nesse contexto, a partir dos anos sessenta, segundo Louro (2010, p.10) fortalecem-se os debates a respeito das identidades, dos gêneros e das práticas sexuais, o que reflete a atuação de diferentes movimentos sociais, como os grupos feministas e as organizações de gays e lésbicas, bem como por aqueles que se sentem ameaçados pelas manifestações desses grupos. Ou seja, à medida que novas identidades se tornam mais e mais visíveis, fortalece-se em alguns segmentos sociais a necessidade de questioná-las e combatê-las, uma vez que, para eles, essa variedade de comportamentos representa um atentado às estruturas da sociedade.

Entretanto, ainda de acordo com Foucault (1999, p.48), não se pode atribuir às sociedades surgidas com o advento da industrialização moderna a responsabilidade de iniciar esse processo de maior repressão ao sexo, uma vez que isso já se verificava nos momentos históricos anteriores. Segundo ele, deve-se reconhecer que, a partir do século XIX, ao lado de diversos procedimentos legais que tentam controlar a atividade sexual, percebe-se também a existência de uma rede de mecanismos sociais que promovem a diversidade de formas através das quais os sujeitos procuram viver seus prazeres sexuais. Dessa forma, pode-se compreender que, na atualidade, tornou-se mais acentuada a disparidade entre as formas como a sociedade procura controlar a sexualidade de seus indivíduos e as diversas possibilidades que essa mesma sociedade apresenta para que cada indivíduo viva seus prazeres sexuais.

Ao transportar essas ideias para o campo da leitura literária, é importante procurar reconhecer como a literatura representa essas identidades sexuais e o que o discurso ficcional pode revelar ao leitor sobre diversos aspectos da sexualidade dos sujeitos que habitam a realidade atual. Assim, uma das primeiras questões que se pode levantar a partir dessa proposta de leitura refere-se ao fato de que, o contato com determinadas obras pode ajudar o leitor a ter maior visibilidade sobre a diversidade sexual do seu tempo. Isso ocorre porque nos

meios sociais, a despeito da evidente presença das múltiplas formas de sexualidade, existe ainda hoje uma forte tentativa por parte de alguns segmentos – aí incluídos grupos religiosos, organizações do governo, partidos políticos, e mesmo a escola – de impor padrões de sexualidade a serem seguidos pelos sujeitos, o que faz com que nem sempre se consiga ter uma visão clara sobre esse assunto.

Nesse sentido, a arte consegue representar diversas formas de viver a sexualidade e, assim, ajudar o leitor a melhor enxergá-las e, conseqüentemente, compreendê-las. Por exemplo, nos contos de *A via crucis do corpo*, Clarice Lispector apresenta ao leitor uma curiosa galeria de personagens que, conforme Arêas, representam pessoas alienadas que realizam atitudes mecânicas, “pessoas alheadas e sem memória, manipuladas sexualmente pelos ‘outros’, quase sempre habitando um lugar determinado socialmente, de classe baixa” (2005, p. 55, grifo da autora). Assim, as narrativas que compõem essa obra são povoadas por prostitutas, homens e mulheres homossexuais e/ou bissexuais, sujeitos polígamos, idosos perturbados pelo desejo sexual, indivíduos que vivem a sexualidade de forma compulsiva, dentre outros. Mas, se a um primeiro olhar essas personagens se mostram caracterizadas por um traço da sua sexualidade, logo se instaura para o leitor a desconfiança, uma vez que elas se apresentam de forma ambígua e não seguem uma trajetória retilínea em seu comportamento sexual.

Na verdade, essas narrativas são habitadas por personagens que não se definem de forma fechada: a personagem Affonso do conto “Ele me bebeu”, por exemplo, num momento está sexualmente atraído por uma personagem feminina, já no momento seguinte seu desejo sexual volta-se para uma personagem masculina. E chama a atenção o fato de que essa personagem não demonstra viver algum conflito devido a esse caráter flexível de sua sexualidade. Também as personagens Carmem e Beatriz, de “O corpo”, num momento são amantes da personagem Xavier, no outro, uma é amante da outra e para elas isso não representa um grande conflito em sua existência, tanto que elas até confessam esse fato para Xavier e este, sem nenhum drama, adorou saber disso e “quis que nessa noite as duas se amassem na frente dele” (LISPECTOR, 1998, p. 23). Ao realizar a leitura de obras nas quais ele pode assistir às diversas situações que as personagens vivem para realizar seus desejos sexuais, o leitor pode ter a possibilidade de conhecer diferentes formas de viver que, no geral, não se mostram de forma tão aberta na sociedade e, assim, ampliar sua compreensão sobre esse aspecto da vida.

Além, disso, além de poder acompanhar as ações das personagens nos seus momentos de intimidade, o leitor também poderá conhecer os sentimentos e os valores que motivam os atos sexuais desses seres. Em *A via crucis do corpo*, percebe-se que a autora mantém o tempo todo a consciência de que está infringindo uma convenção social, ela está fazendo confissões que envolvem a vida sexual de outras pessoas. Com certo constrangimento, ela declara: “Inútil dizer que não aconteceram comigo, com minha família e com meus amigos. Como é que sei? Sabendo. Artistas sabem de coisas” (LISPECTOR, 1998, p. 11). Assim, em obras como essa, pode-se perceber aquilo que, segundo Foucault, tem se intensificado a partir do século XIX: a confissão voluntária dos prazeres sexuais. E, nesse caso, a confissão não consiste em relatar apenas o ato sexual, mas também, e principalmente, trata-se de

reconstituir nele e a seu redor, os pensamentos e as obsessões que o acompanham, as imagens, os desejos, as modulações e a qualidade do prazer que o contém. Pela primeira vez, sem dúvida, uma sociedade se inclinou a solicitar e a ouvir a própria confidência dos prazeres individuais (FOUCAULT, 1999, p.63)

Nesta incursão pelo universo dos desejos e dos prazeres da personagem, oferece-se ao leitor a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre esse importante elemento próprio da condição humana: as diferentes formas de viver a sexualidade – e estas se apresentam, muitas vezes, de forma ambígua, nada é tão simples quanto aparenta ser a um primeiro olhar, a identidade sexual também se apresenta de forma fragmentada, flexível e ambígua. Desse modo, é evidente que o conhecimento adquirido com a leitura de textos literários conduz não a respostas, mas a outras formas de enxergar, de questionar e de se posicionar frente a certos aspectos da vida humana.

Nessa possibilidade de conhecer um pouco mais sobre esse assunto a partir da observação da personagem de ficção, para alcançar uma compreensão integral da obra, é interessante proceder conforme recomenda Cândido: abandonar uma postura que aplique de forma unilateral um olhar social, psicológico ou linguístico e passe a usar livremente os elementos que possam conduzir à interpretação mais coerente do texto (2006, p.16). Também Brait, chama a atenção para o fato de que hoje, para realizar uma abordagem sobre a personagem de ficção é necessário aplicar sobre o texto um conjunto de conhecimentos oferecidos por diversas áreas, como a Teoria Literária Moderna, a Semiótica e a Sociologia (1999, p.47).

Além desses conhecimentos, precisam ser valorizadas também as experiências de mundo que o próprio leitor emprega no ato de ler, os conhecimentos que ele já possui sobre a

diversidade sexual contemporânea. Ou seja, deve-se reconhecer que também o leitor “dá sentido ao comportamento e à ação das personagens a partir de ‘teorias’ psicológicas tomadas da experiência que já adquiriu, seja diretamente, seja por meio de saberes construídos” (LANGLADE, 2013, p.35, grifo do autor). Reconhecido, então, como um dos criadores das situações narradas, uma vez que elas também são construídas através da sua percepção, o leitor estabelece com a personagem uma relação na qual um representa o outro, na medida em que ela representa artisticamente a condição humana que é própria dele; por sua vez, ao entrar no universo em que ela vive, ele experimenta em si a condição que é dela.

Nessa prática de leitura, a obra literária pode contribuir também para levar o leitor a refletir sobre o fato de que, embora as múltiplas identidades sexuais façam parte da realidade atual, há ainda uma noção hierárquica que estabelece uma das variantes como sendo a normal. A partir de sua adequação ou de seu afastamento em relação a esse padrão, a identidade de cada sujeito será submetida a um julgamento pelo grupo social do qual ele faz parte. Relembre-se que, de acordo com Louro, o padrão sexual que vigora ainda hoje na sociedade

remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como ‘o segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2010, p. 15-16, grifos da autora).

Em relação a esse padrão, as demais formas de viver a sexualidade serão consideradas desvios, formas indesejáveis de ser. Ou seja, à multiplicação das identidades sexuais não corresponde, ainda hoje, uma multiplicidade das formas de ver e de compreender a sexualidade do outro. Entretanto, de forma cada vez mais declarada, e reivindicando o reconhecimento de sua legitimidade e, portanto, de seus direitos, essas diversas formas de viver a sexualidade ocupam diferentes lugares na sociedade onde todas elas convivem de modo ora harmonioso, ora conflituoso. Além disso, a sexualidade de cada sujeito, muitas vezes, apresenta-se de forma ambígua: o indivíduo não se define de forma fechada; sua sexualidade também fica condicionada ao momento que ela está vivendo e aos outros sujeitos com os quais ele está em contato. Nesse sentido, o leitor pode ampliar sua compreensão sobre as sexualidades híbridas e ambíguas a partir da leitura de obras nas quais a construção de determinadas personagens conteste o padrão socialmente definido.

A partir dessas considerações, fortalece-se a compreensão de que a leitura literária pode oferecer importantes contribuições para as discussões sobre essa questão identitária

bastante atual: a diversidade de comportamentos sexuais. Nesse sentido, a leitura de determinadas obras, a exemplo dos contos que integram *A via crucis do corpo* – livro do qual foram retirados os dois textos aplicados nesta pesquisa –, além de proporcionarem para o leitor momentos de apreciação estética, também podem ajudá-lo a refletir sobre as regras de comportamento sexual estabelecidas pela sociedade em confronto com as diversas formas de se viver a sexualidade. Dessa forma, apresenta-se também a possibilidade de se discutir sobre os preconceitos ligados à forma como cada pessoa vive sua sexualidade e sobre a necessidade de que cada um aprenda a conviver com a diversidade sexual presente no mundo atual a partir do princípio do respeito mútuo.

CAPÍTULO III

REALIZAÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA LITERÁRIA NA EJA

A proposta de letramento literário apresentada neste trabalho se efetiva através da realização de oficinas de leitura aplicadas numa turma de 4ª etapa da EJAEF II de uma escola da rede oficial de ensino do município de Nossa Senhora do Socorro-SE. Essas oficinas foram desenvolvidas seguindo as etapas definidas pelas professoras Bordini e Aguiar na construção

do método recepcional de leitura, conforme se expõe no livro *A formação do leitor* (1988). No que se refere ao trabalho de produção de significados para a obra, aplicou-se às obras uma visão cultural segundo a qual o texto literário reflete valores e propõe discussões relacionadas às diversas identidades que circulam pela realidade contemporânea, a exemplo das questões de gênero, sexuais e étnico-raciais (GOMES, 2014, p. 21).

Também foram consideradas na elaboração do método de leitura literária que integra este trabalho as pesquisas realizadas pela professora Maria de Fátima Berenice da Cruz (2012) ao propor sua teoria da apropriação do texto literário e, também, suas observações a respeito de uma experiência de leitura literária realizada com alunos da EJA. Considerando, então, que “o olhar do leitor se constitui como parte integrante do ato da leitura” (CRUZ, 2012, p.190), na realização deste trabalho de leitura as ações promovidas estavam centradas na atuação do aluno, na forma como ele estabeleceu sua relação com o texto – como ele percorreu o universo cultural representado na obra ficcional e como ele retornou dessa leitura a sua própria realidade sociocultural.

Destaque-se ainda que, para levantar dados sobre a forma como os alunos receberam os textos aplicados na pesquisa optou-se por realizar com eles um trabalho de produção de textos. Esse procedimento se justificou pelo fato de que, embora se reconhecesse que o relato oral constitui uma forma coletiva e mais espontânea de expressão das ideias, havia o interesse de associar leitura e escrita. Neste ponto, essa pesquisa partilha da ideia de que, quando o professor concentra seu interesse na interpretação realizada pelos alunos, é de muita utilidade solicitar deles a produção de um texto a partir da leitura da obra literária (XAVIER, 2014, p. 11). Os textos produzidos pelos alunos nessas atividades constituíram um importante registro do nível de apreensão da leitura e sua análise revelou os caminhos por eles seguidos para atuarem sobre o texto literário, levando para a obra suas experiências de vida e dela extraindo também uma nova compreensão sobre a presença de identidades sexuais diversas na realidade contemporânea.

Na realização deste trabalho, portanto, foram considerados quatro elementos fundamentais: 1- as características dos alunos da EJA; 2- os aspectos estéticos e socioculturais representados na obra literária; 3- a prática docente aplicada no trabalho de leitura; e, 4- as contribuições que os estudos teóricos oferecem hoje à prática da leitura literária. A partir desses elementos, foram organizadas as oficinas de leitura nas quais o leitor foi convidado a atuar de forma crítica e criativa para poder colaborar de fato com a produção de significados para os textos lidos. Com a realização dessas atividades houve a intenção de contribuir para

que os alunos avançassem na condição de leitores e, também, aprofundassem o conhecimento sobre as questões ligadas às identidades sexuais representadas nas obras literárias que a eles foram apresentadas.

3.1 Perfil do público-alvo: características sociais e experiências de leitura

Elaborada a partir das observações do professor, de conversas com os alunos e de pesquisas em documentos escolares, apresenta-se a seguir uma breve descrição das características socioculturais dos alunos que compõem o público-alvo dessa pesquisa. Trata-se de um grupo de pessoas jovens que, por diferentes motivos não conseguiram acompanhar os anos do Ensino Fundamental regular e, por conta disso, buscaram na EJA a possibilidade de dar prosseguimento aos estudos. Esse grupo é formado por nove alunas e oito alunos que estão na faixa etária entre 18 e 25 anos. Dentre as alunas, três já são casadas e duas delas já têm filhos, sendo que uma delas é mãe de um aluno da mesma instituição em que ela estuda. Nesse grupo, três rapazes e duas moças já são trabalhadores, embora não possuam uma qualificação específica e, por conta disso, recebam baixa remuneração por seu trabalho.

Para o debate na sala de aula, frequentemente, esses estudantes levam dúvidas e incompreensões sobre diversos assuntos sociais dos quais tomam conhecimento principalmente pela televisão e pelas redes sociais. Destaque-se que os assuntos sobre sexualidade estão presentes nas conversas entre esses alunos e deles com os professores. Nesses momentos são abordados temas como namoro, atração sexual, papéis sexuais, gravidez, doenças venéreas, homossexualidade, violência sexual, masturbação e prostituição. Embora realizadas de forma natural, essas conversas, muitas vezes, são revestidas de desconhecimentos, dúvidas e preconceitos.

A partir da observação dessas características, concordando com Cruz, reforçou-se a consciência de que

O jovem e/ou adulto que se encontra na escola noturna hoje, não pode ser encarado como um sujeito ingênuo, indefeso ou totalmente dependente. Ele é indubitavelmente um ser que participa ativamente das modificações que o mundo tecnológico dispõe para todos nós, tais como televisão, jogos de computador e internet. Além disso, ele tem consciência de sua sexualidade, é questionador e crítico e não se submete passivamente à autoridade e não aceita a leitura dirigida e dogmática (2012, p. 209).

Infelizmente, em diversos casos, para alunos com essas características, constata-se que “a escola transforma a leitura numa atividade maçante, puramente formal para a qual são

indiferentes os valores que animam a ler e a discutir os textos lidos” (CHIAPPINI, 2005, p177-178). Desconsideram-se, dessa forma, as especificidades e as necessidades de alunos para os quais o contato com a literatura poderia contribuir para a sua formação pessoal, escolar e social. Muitas vezes, para esses estudantes a escola renuncia ao importante compromisso de transformar a leitura num momento de fruição estética e de aprofundamento do conhecimento dos leitores a respeito de diferentes e importantes questões próprias da condição humana.

A realização dessa pesquisa coincidiu com o início do semestre letivo, quando o professor ainda não conhecia as experiências de leitura dos alunos de sua nova turma. Por causa disso, para obter informações sobre as concepções que esse público tinha sobre a leitura literária, foi aplicado um procedimento baseado numa atividade realizada por Cruz no início de seu trabalho de leitura literária com alunos da EJA – o espaço de convivência da leitura. Assim, embora consciente das dificuldades de debater sobre leitura literária, uma vez que, concordando ainda com Cruz (2012, p.194-195), geralmente nesses momentos os professores se queixam da falta de interesse dos alunos e estes reclamam que a escola não lhes ajuda a desenvolver o prazer de ler e de escrever, o professor promoveu com seus alunos uma importante conversa. Nessa ocasião, foram propostas para o grupo, de forma gradativa, as seguintes questões:

- Vocês têm o hábito de ler?
- Que tipo de leitura vocês gostam de realizar?
- Vocês preferem ler textos escolhidos por você mesmo ou recomendados pelo professor?
- Vocês gostam de histórias de ficção?
- Para você qual é a importância de ler histórias inventadas?
- Para vocês, o que há de comum e de diferente entre a realidade e as histórias que vocês leem nos livros?

Antes de iniciar a conversa, o professor explicou aos alunos o objetivo dessa atividade e informou que suas falas seriam gravadas. Essa conversa foi realizada ao longo de aproximadamente 20 minutos, durante os quais o professor lançou as questões, estimulou os alunos a participarem do debate, manteve-se atento não apenas às falas, mas também às diversas expressões dos alunos e também registrou por escrito algumas observações sobre o grupo. Embora tenha avisado que se tratava de uma pesquisa, o professor procurou dar um tom descontraído à conversa para não gerar nos alunos o sentimento de que estavam sendo submetidos a uma avaliação – porque isso poderia comprometer o grau de veracidade das

respostas que eles apresentassem para as questões. Dos dezesseis alunos que compareceram à aula naquele dia, nove participaram da conversa, enquanto os demais se limitaram a ouvir os colegas ou ocuparam-se com outras coisas, embora, em certos momentos, esboçassem sorrisos suscitados pelas falas dos colegas.

Inicialmente, o professor pôde perceber que para esses alunos o ato de ler estava condicionado às atividades escolares, uma vez que muitos afirmaram que só liam as histórias do livro disponibilizado pela escola. No geral, o grupo afirmou que não dispõe de tempo para a leitura e que só lê aquilo que os professores recomendam. Ainda assim, um membro do grupo mostrou uma revista em quadrinhos e afirmou que sempre lê esse tipo de material. Motivado por essa exposição, outro aluno revelou que gosta mesmo é de ler revistas que trazem imagens de mulheres nuas. E houve um aluno que revelou que gostava mesmo era de ler as piadas que seus contatos lhe enviavam através de um aplicativo de mensagens instantâneas, o Whatsapp. Nesse sentido, pôde-se constatar que a variedade de leituras que os alunos faziam, ainda que em pequena quantidade, já representava um importante ponto a ser considerado numa atividade de leitura literária. O fato de eles lerem diferentes materiais e já lidarem também com diferentes suportes para o texto apontava para o fato de que, com eles, havia a possibilidade de se abordarem diferentes temáticas e, também, de se empregarem diferentes suportes nas atividades de leitura literária.

A fala do aluno sobre as leituras realizadas no aplicativo de mensagens e o comentário sobre as fotos de mulheres nuas chamaram a atenção do professor para a importância de associar os recursos midiáticos e o uso de imagens à leitura do texto – desde que estes elementos acrescentassem novas perspectivas de aproximação dos alunos com a obra literária. Com relação às experiências de leitura de ficção, os alunos expuseram que gostavam de histórias interessantes mesmo sabendo que os fatos que são apresentados nelas não correspondem fielmente aos fatos da realidade na qual eles vivem. Segundo eles, é engraçado ler sobre coisas que, embora se saiba que não fazem parte do mundo concreto no qual eles vivem, são sentidas como se fossem de verdade. Percebe-se, assim, que esses alunos já têm consciência de que a literatura não é a própria realidade, mas uma atividade humana que propõe determinadas formas de representação dessa realidade.

De forma simples, os alunos já demonstraram uma compreensão de que a leitura literária aproxima a ficção e a realidade e pode ser uma importante maneira de fruição estética – passar o tempo, nas palavras dos alunos – e, também, de conhecimento da realidade sociocultural. Também já se anunciou nas falas desses alunos uma incipiente consciência de

que a literatura também propõe um importante exercício de alteridade, uma vez que eles já reconhecem que o contato com as personagens se efetiva de forma como se o leitor assumisse por alguns instantes a identidade das personagens. Assim, o professor pôde perceber que realizar com esses alunos um trabalho de leitura literária a partir de uma ótica cultural constituiria uma interessante ação, uma vez que eles já tinham a consciência de que a literatura consegue reunir em si dois importantes elementos: a fruição estética e a reflexão sobre determinadas questões culturais.

Interessante a fala de um aluno ao afirmar que é melhor ler histórias inventadas do que ler os textos dos livros de estudar, numa clara distinção entre o texto literário e os textos informativos e instrutivos. E sobre a importância de se fazer a leitura de textos de literatura, outro aluno declarou que é bom porque a pessoa pode aprender coisas diferentes. Houve também quem afirmasse que esse tipo de leitura ajuda a passar o tempo quando as pessoas estão sem nada para fazer. Já outro aluno mencionou que a leitura de histórias de ficção é uma boa atividade porque ajuda o leitor a conhecer outras pessoas e outros lugares.

Assim com a realização dessa conversa, observou-se que esses alunos, embora ainda na condição de leitores que estão no início de sua formação para o trabalho de produção de significados para a obra literária, já possuem interessantes concepções sobre o texto literário, considerado enquanto forma de arte que se relaciona diretamente com a realidade sem, contudo, tomar o lugar desta. Também se pôde perceber que esses alunos não manifestavam para com a leitura literária uma postura de pouco ou nenhum interesse. Para esses alunos a leitura não representa um trabalho que lhes provoque rejeição, embora não seja uma atividade praticada de forma sistemática e constante. O professor percebeu que eles bem poderiam corresponder a uma proposta de leitura na qual lhes fossem apresentados textos cujos assuntos abordados despertassem o seu interesse e se relacionassem com seu universo de experiências.

Outro importante dado levantado se refere à constatação de que para esses alunos não há hierarquia entre os textos lidos; o interesse deles pela leitura se revelou sobre diferentes gêneros textuais, como as narrativas bíblicas, as histórias em quadrinhos, revistas adultas, piadas compartilhadas em aplicativos de comunicação instantânea e os textos apresentados no livro didático. Destaque-se que o contato com os textos literários presentes nesse livro contribui para que esses alunos tenham uma melhor concepção a respeito da produção literária, embora seja uma leitura, naturalmente limitada pela pouca experiência deles para lidar com a obra literária e, também, pela forma como essa leitura é realizada no cotidiano escolar. Com isso, evidenciou-se ainda mais para o professor a necessidade de realizar com seus alunos a

complexa e estimulante tarefa de abandonar uma perspectiva de leitura que impõe um sentido convencionado para a obra literária e, dessa forma, promover um trabalho de leitura que tenha como ponto de partida a recepção do aluno, a capacidade que ele tem de, mesmo correndo riscos, aventurar-se na enriquecedora missão de produzir sua própria interpretação para o texto (ROUXEL, 2013b, p. 20).

Outro ponto importante captado nessa conversa introdutória foi que os alunos já apresentaram certa consciência de que a alteridade, a capacidade de se colocar no lugar de outros sujeitos, constitui uma importante atitude proposta pelo texto literário. Com isso reforçou-se o interesse em realizar um trabalho de leitura centrado na análise das identidades das personagens de ficção. Concorde-se nesse ponto com Gomes, quando ele defende que “os estudos sobre as identidades nos dão base para o questionamento do sujeito universal e, sobretudo, para incluirmos a alteridade como uma necessidade para o/a leitor/a situar as representações analisadas e se situar no espaço social” (2014a, p.30). Assim, a realização de uma proposta de leitura literária na qual se discutem questões identitárias assume um papel de evidente importância no processo de formação de leitores literários com as características demonstradas por esse grupo de alunos.

Em síntese, através da realização do “espaço de convivência da leitura” foram colhidas as seguintes informações sobre os alunos com os quais se realiza esta pesquisa.

- O ato de ler literatura limita-se às poucas atividades propostas pela escola;
- O contato com textos literários se dá geralmente através do livro didático disponibilizado pela escola²;
- Não há distinções claras sobre o tipo de leitura que gostam de realizar;
- Eles já têm consciência de que os fatos apresentados num texto de ficção não correspondem fielmente aos fatos da realidade na qual eles vivem.
- Embora não constitua uma atividade frequente, a leitura literária não lhes provoca rejeição;
- Esses alunos já compreendem que através da leitura literária é possível exercitar a capacidade de se colocarem no lugar de outros sujeitos – as personagens – para experimentar outras formas de viver, sem, contudo deixarem de ser eles mesmos.

² Refere-se ao livro *Alcance EJA: Língua portuguesa*, organizado por Laura Volp, publicado em 2013 pela Editora Positivo e destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. Constitui um material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – para os alunos das escolas públicas do Brasil.

Merecem atenção os comentários feitos pelos alunos ao livro didático. Analisando esse material, o professor constatou que nele, ao longo de dezesseis unidades temáticas, são apresentados textos de autores consagrados, como Érico Veríssimo, Moacyr Scliar, Fernando Sabino, Rubem Braga, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade. Entretanto, a simples presença desses textos no livro didático não garante que esses alunos estejam passando por um efetivo processo de inclusão no mundo dos letrados literários. Para que isso ocorra, deve-se considerar a forma como os textos desses autores estão sendo aplicados nas atividades de leitura. E não se pode esquecer aqui da crítica feita por Cruz (2012) sobre o fato de que nos livros didáticos são oferecidos aos alunos apenas trechos recortados das obras literárias, o que, muitas vezes, faz com que se perca o sentido do texto, uma vez que a compreensão se faz sobre uma parte isolada dele, quando, na verdade, o sentido da obra resulta do conjunto de todas as suas partes.

Todavia, não se pretende dizer aqui que o livro didático deva ser desprezado nas atividades de leitura literária. Na verdade, defende-se neste trabalho que ele pode constituir um importante auxiliar no trabalho de formação de leitores literários, uma vez que se trata de um material bastante acessível e no qual se encontram textos dos mais variados gêneros, incluindo interessantes textos de autores da literatura brasileira. O interessante é que o professor, sem limitar sua prática aos roteiros de leitura organizados pelos autores dos livros didáticos, ao elaborar suas propostas de leitura, inclua textos oferecidos por esse material.

3.2 Promovendo na EJA a discussão sobre as identidades sexuais a partir da recepção de textos literários

Na realização das atividades que integram as oficinas de leitura desenvolvidas neste trabalho foram aplicadas as etapas do método recepcional de leitura elaborado pelas professoras Bordini e Aguiar. Esse método propõe que, a partir do horizonte de expectativas dos alunos, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoque situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Assim, o trabalho que se realiza aqui tem como ponto de partida o conhecimento que os alunos já possuem, tanto em relação à natureza da obra literária, quanto em relação às questões ligadas à identidade sexual do ser humano na atualidade. Esse processo receptivo deve se iniciar

com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às

convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui (BORDINI e AGUIAR, 1988, p.84).

Numa proposta de leitura fundamentada na atuação do sujeito leitor, de acordo com Bordini e Aguiar, o texto passa a ser o campo em que os horizontes de expectativas do texto e do leitor irão se encontrar, podendo resultar daí tanto uma identificação quanto um estranhamento (1988, p. 83). Evidencia-se, desse modo, a importância de fortalecer nos jovens leitores uma postura ativa no processo de construção de significados para o texto. Ao fim da aplicação das etapas desse método, espera-se que sejam alcançados os objetivos propostos por Bordini e Aguiar, que são:

- Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- Ser receptivo a novos textos;
- Questionar as leituras em relação a seu próprio horizonte cultural;
- Transformar os próprios horizontes, bem como os do professor, escola, comunidade, família.

Com a aplicação desse método, pretende-se observar como se processou a recepção do texto literário pelos alunos e como essa leitura atuou para alterar o horizonte de expectativas que eles já possuíam sobre a temática cultural abordada nos contos selecionados para a pesquisa. Assim, ao mesmo tempo em que esses leitores emprestam ao texto conhecimentos acumulados em suas experiências culturais, também recolhem dele novos conhecimentos sobre as questões culturais representadas pela literatura. A partir dessa troca de conhecimentos, o leitor amplia sua visão sobre a temática cultural abordada e o texto passa por um processo de renovação, uma vez que a ele foram incorporados os conhecimentos oferecidos por mais um leitor.

Ressalte-se que nessa opção pelo método recepcional de leitura também há o interesse em observar como os alunos realizam o trabalho de apropriação do texto literário a partir do gradativo aprendizado do conhecimento sobre a natureza da literatura. Assim, uma metodologia de leitura literária deve promover para o aluno o aprofundamento da sua capacidade de gerar sentidos para um texto específico e, também, o aprofundamento de seu conhecimento sobre as condições que conferem a um texto o status de obra literária. Sobre essa questão, Lajolo explica que

Quando, entre o elenco de teorias da literatura, começa a figurar com destaque a questão da recepção, as condições parecem favoráveis, não tanto a que novas teorias da literatura daí derivadas forneçam metodologia de leitura escolar, mas que a prática escolar da leitura – da leitura literária em particular – ilumine indagações

sobre algumas condições de existência da literatura. Ou seja: que se perceba que a teoria de que se precisa para fenômenos socioculturais como a literatura é uma teoria que ‘também’ se ocupe das ‘condições de manifestação’ do fenômeno (2005, p. 93, grifos da autora).

Ressalte-se que nesta proposta de leitura, ao método recepcional será associada uma abordagem cultural da obra literária, uma vez que o leitor será convidado a ser um colaborador na produção de significados para o texto a partir de seus conhecimentos sobre as identidades sexuais contemporâneas. Dessa forma, esse leitor será estimulado a empregar os conhecimentos que ele já possui sobre determinados elementos culturais representados na obra para, assim, produzir uma interpretação para o texto.

3.3 Etapas da realização do trabalho de leitura

As atividades de leitura desenvolvidas com os alunos durante essa pesquisa foram elaboradas a partir das cinco etapas em que se organiza o método recepcional de leitura defendido por Bordini e Aguiar, conforme são descritas abaixo.

Na primeira etapa deve-se procurar determinar o horizonte de expectativas do aluno em relação à leitura que a ele será proposta. Para tanto, o professor deve investigar a bagagem de experiências linguísticas, sociais e de valores que os alunos já possuem. Essa atividade tem como ponto de partida as lacunas que o texto apresenta e os interesses dos alunos em relação aos elementos presentes na obra. Na segunda etapa promove-se o atendimento do horizonte de expectativas detectado. Nesse momento deve ser oferecida ao leitor uma obra com a qual ele se identifique, na medida em que ela apresenta conceito, valores e ações que coincidem com as dele. Já na terceira etapa, deve ser apresentada ao leitor uma obra que lhe provoque um distanciamento crítico em relação às novas propostas suscitadas na obra, provoca-se a ruptura do horizonte de expectativas. Assim, na quarta etapa do método será realizado o questionamento do horizonte de expectativas do leitor, o que se dará através da revisão de usos, necessidades, ideias, comportamentos, a partir das inferências do texto. Por fim, na quinta etapa da aplicação desse método deverá ocorrer a ampliação do horizonte de expectativas do leitor a partir da assimilação, ou seja, a percepção e adoção de novos sentidos integrados ao universo vivencial do indivíduo.

Com a aplicação das etapas deste método, revela-se a intenção de observar como se dá a recepção do texto literário por parte dos alunos e como essa leitura atua de modo a contribuir com o processo de transformação do horizonte de expectativas que eles possuem

em relação à temática abordada na obra literária. Descreve-se abaixo a realização de cada uma dessas etapas conforme sua aplicação na experiência desenvolvida em sala de aula.

1ª etapa: Detectando os conhecimentos prévios dos alunos sobre as identidades sexuais contemporâneas.

Realizada em uma aula, essa atividade atendeu ao propósito de identificar alguns conhecimentos que os alunos já possuíam a respeito das identidades sexuais contemporâneas. Para não induzir as respostas que os alunos viessem a dar às questões propostas, o professor optou por não fazer comentários prévios sobre a temática que seria abordada na leitura. Foi feita apenas uma breve apresentação do objetivo daquela atividade: verificar o grau de conhecimento que os alunos tinham sobre um assunto considerado muito atual. Assim, foi dito a eles que respondessem o questionário com base nos seus próprios conhecimentos e naquilo que eles observavam no mundo atual.

O questionário compunha-se de cinco proposições frente às quais os alunos deveriam se posicionar sobre temas como a bigamia, a homossexualidade masculina e feminina, o adultério e a traição. Para cada uma dessas proposições foram apresentadas três possíveis respostas para que o aluno assinalasse aquela que melhor refletisse sua compreensão sobre o assunto abordado. As respostas apresentadas pelos alunos ajudariam o professor a identificar os conhecimentos que precisariam ser mais trabalhados para que a interpretação dos textos se processasse de forma mais ampla. Após o preenchimento desse questionário, o professor realizou uma breve conversa para avaliar com seus alunos a realização dessa atividade. Em outro momento, conforme era o objetivo da aplicação dos questionários, o professor mensurou os dados obtidos e sistematizou as informações coletadas.

2ª etapa: Promovendo a leitura de textos jornalísticos para atender ao horizonte de expectativas dos leitores.

Visando atender ao horizonte de expectativas dos alunos identificado com base na atividade anteriormente realizada, o professor propôs, durante uma aula, a leitura de dois textos que compõem a unidade temática “Diversidade sexual” do livro didático que os alunos já possuíam – *Alcance EJA: Língua portuguesa*. O primeiro deles, intitulado “Preconceito em

pauta”³ propunha algumas discussões sobre diferentes formas de preconceito de que são vítimas os membros da comunidade LGBT e, também, algumas ponderações sobre a implantação de leis que criminalizem atos motivados pela homofobia. O segundo texto constituía um trecho do artigo “Governo lança política de saúde para público LGBT no SUS”⁴ e nele se discutiam questões relacionadas à homossexualidade, à transexualidade, à homofobia, e à necessidade de que sejam garantidos os direitos do público LGBT no que se refere ao atendimento na rede pública de saúde.

Após a leitura do primeiro texto, o professor discutiu com os alunos algumas questões propostas pelo livro didático a partir da leitura desses dois textos. Nesse momento, ficou evidente que houve muitas dificuldades de compreensão do texto, o que se deve, provavelmente, ao fato de que ele versava sobre questões relacionadas à política, à elaboração de leis e também citava nomes de políticos que os alunos não conheciam. Por conta disso, o professor propôs algumas reflexões e apresentou algumas informações para ajudá-los a esclarecer algumas dúvidas e aprofundar o conhecimento sobre as ideias apresentadas nos dois textos.

3ª etapa: Promovendo a leitura de “O corpo” para promover a ruptura do horizonte de expectativas dos leitores

Esta etapa da realização dos trabalhos de leitura foi organizada de modo que os alunos, inicialmente, sentissem certo estranhamento em relação à obra literária apresentada para a leitura pelo fato de que ela se distanciava do horizonte de expectativas manifestado por eles. Na primeira das duas aulas reservadas para esta etapa, foi realizada a apresentação do livro *A via crucis do corpo*. Para tanto, de forma breve, foi mostrada no datashow a imagem da capa do livro, edição publicada em 1998 pela editora Rocco, ao mesmo tempo em que o professor tinha em mãos um volume dessa obra. O professor teceu alguns comentários e propôs questões sobre os elementos representados na capa desse livro e sobre que tipo de histórias os alunos imaginavam encontrar ali. Complementando essa exposição, para contribuir também com a formação intelectual de seus alunos, o professor expôs no datashow as reproduções de uma foto e de uma caricatura da escritora Clarice Lispector.

³ Preconceito em pauta. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, dez, 2011. Opinião, Caderno 6.

⁴ NUBLAT, Johanna. Governo lança política de saúde para público LGBT no SUS. **Folha de S. Paulo**, 1 dez. 2011. Equilíbrio e saúde.

Na sequência, para que os alunos refletissem sobre o ato de ler histórias e sobre o trabalho criativo de Clarice Lispector, ainda fazendo uso do datashow, o professor expôs os seguintes trechos do texto “Explicação”:

Todas as histórias desse livro são contundentes. E quem mais sofreu fui eu mesma. Fiquei chocada com a realidade. Se há indecências nas histórias, a culpa não é minha. Inútil dizer que não aconteceram comigo, com minha família e com meus amigos. Como é que sei? Sabendo. Artistas sabem de coisas (LISPECTOR, 1998, p.11).

Uma pessoa leu meus contos e disse que aquilo não era literatura, era lixo. Concorde. Mas há hora para tudo. Há também a hora do lixo. Este livro é um pouco triste porque eu descobri, como criança boba, que este é um mundo cão (LISPECTOR, 1998, p.12).

Embora já no discurso da autora tenham sido levantados alguns aspectos fundamentais dos contos que seriam lidos a seguir, o professor evitou avançar na apresentação dos temas abordados e, também, na apresentação das personagens dos contos; essa atitude atendeu ao propósito de deixar que os leitores, por si mesmos, trilhassem no texto os caminhos que os conduziram ao mistério de cada personagem. Havia ainda o propósito de observar como esses leitores reagiriam mais tarde ao tomarem conhecimento das situações sexuais vividas pelas personagens dos contos.

Em seguida, os alunos realizaram uma leitura silenciosa do conto “O corpo”. Após essa atividade, eles foram incentivados a fazer comentários e expor questionamentos sobre o texto com base nas seguintes questões lançadas pelo professor:

- Para vocês, quais as principais características de cada personagem da história?
- Como vocês compreenderam a forma como cada um deles procurava viver sua sexualidade?
- E a prostituta, o que vocês perceberam sobre a existência dela? (Essa pergunta foi feita pelo fato de que, inicialmente, os alunos só concentraram sua atenção sobre as personagens que compunham o triângulo, Carmem, Xavier e Beatriz).
- Como vocês analisaram as situações que as personagens viviam dentro de casa? E fora de casa?
- Pelo que vocês observam, existem situações reais semelhantes a essa mostrada no conto, em que um homem é casado com duas mulheres e moram os três na mesma casa?
- Como vocês entendem o relacionamento sexual que há entre Carmem e Beatriz?
- Quem traía quem na história?
- Qual o sentido que vocês atribuem ao fim da história?
- Vocês acreditam que, na vida real, a polícia agiria da mesma forma como agiu no conto?
- Por fim, como você entendem o título do conto – O corpo?

A partir desses questionamentos, apresentados de forma gradativa, os alunos se manifestaram e expuseram sua compreensão sobre as personagens, sobre a forma como elas viviam sua sexualidade, sobre a vida social delas em oposição à vida privada e sobre a prática da prostituição. Houve ainda comentários sobre a linguagem apresentada no texto e sobre situações consideradas engraçadas e curiosas vividas pelas personagens. Para finalizar essa aula, foi realizada por alguns alunos uma leitura oral do conto e depois houve mais alguns comentários sobre as impressões causadas pelo texto.

Na segunda aula prevista para esta etapa, os alunos foram instruídos a produzir um texto no qual registrassem aquilo que mais lhes chamou a atenção no texto lido na atividade anterior, considerando a forma como ele foi escrito, a trajetória de cada personagem e as situações vividas por elas na busca pela realização de seus desejos sexuais. Com esse registro feito pelos alunos, o professor atendeu ao objetivo de coletar material para observar como se deu a recepção do conto “O corpo” e até que ponto essa leitura rompeu o horizonte de expectativas desses leitores.

4ª etapa: Revendo conhecimentos e aprofundando a compreensão de “O corpo”

Visando promover uma revisão de ideias e de comportamentos a partir das inferências do texto, com base na análise dos textos produzidos na atividade anterior, foi promovido um debate sobre as impressões apresentadas pelos alunos a respeito do conto. O professor apresentou questionamentos sobre alguns conceitos e valores elencados por eles para ajudá-los a, em conjunto, encontrarem respostas e soluções para algumas questões apresentadas por eles mesmos. Houve a necessidade de que o professor esclarecesse algumas dúvidas sobre os aspectos legais de um homem ser casado com duas mulheres. Também foi necessário que o professor expusesse aos alunos, de forma breve, algumas informações sobre duas importantes produções artísticas citadas no conto: o filme *O último tango em Paris*⁵ e a composição musical *Bolero de Ravel*⁶ – no caso deste último, o professor pôs para tocar no celular um trecho dessa obra e, depois questionou os alunos sobre o fato de eles, em algum momento, já terem ouvido aquela melodia, ao que uma voz do grupo comentou que se tratava de “música de igreja” e outra voz apenas questionou se essa obra musical se resumia apenas àquele som que o grupo acabara de ouvir na sala de aula.

⁵ Drama erótico franco-italiano de 1972 dirigido por Bernardo Bertolucci e estrelado por Marlon Brando e Maria Schneider.

⁶ Obra musical composta pelo francês Maurice Ravel, em 1928. Originalmente criada para um Ballet, trata-se de uma composição musical de um único movimento escrita para orquestra.

No momento seguinte, foi realizado um trabalho de análise do conto para que os alunos fizessem o levantamento dos aspectos estéticos do texto, com ênfase para a forma como aparecem representados os corpos das personagens e como são construídas as cenas nas quais elas satisfazem suas necessidades ligadas à alimentação e ao sexo. A partir daí, foram destacados pelos alunos alguns trechos do conto, a exemplo destes que seguem: “Xavier era um homem truculento e sanguíneo” (LISPECTOR, 1998, p. 21). “Carmem era mais elegante. Beatriz, com suas banhas, escolhia biquíni e sutiã mínimo para os enormes seios que tinha” (LISPECTOR, 1998, p. 22). Nesses e em outros trechos destacados os alunos puderam observar como o narrador lispectoriano construiu a imagem dos corpos das personagens sem lhes aplicar traços de idealização: ao leitor foram oferecidas cruas representações dos corpos de seres comuns. Nesse sentido, pode-se observar que a grandeza da representação estética resulta exatamente do fato de que os corpos são revelados ao leitor a partir de suas imperfeições e da forma como eles manifestam, de forma grosseira, suas necessidades físicas – a existência dessas personagens passa a ser determinada pela necessidade de comer e de fazer sexo. Desse modo, servindo-se aqui da análise que Elódia Xavier faz do conto “Tango Fantasma”⁷, pode-se dizer que também no conto lido pelos alunos nesta etapa do trabalho “as descrições dos parceiros e do espaço constroem um ambiente degradado, onde o corpo da protagonista se insere como produto, vivendo uma sexualidade compulsiva, mecânica” (XAVIER, 2007, p. 137).

Com relação à forma como são construídos no discurso narrativo os momentos em que as personagens buscam a satisfação de suas necessidades de alimentação e de sexo, foram destacados pelos alunos trechos como: “Mas Carmem se levantou de manhã e preparou um lautíssimo desjejum – com gordas colheres de grosso creme de leite – e levou-o para Xavier e Beatriz” (LISPECTOR, 1998, p. 21). Também neste trecho se evidencia a forma grotesca como essas personagens lidam com a necessidade de alimentarem seus corpos: “Xavier bebeu vinho francês. E comeu sozinho um frango inteiro. As duas comeram o outro frango. Os frangos eram recheados de farofa de passas e ameixas, tudo úmido e bom” (LISPECTOR, 1998, p. 21-22). Com relação a esses momentos da narrativa, os alunos observaram que as personagens do conto só faziam duas coisas: ou estavam comendo, ou estavam fazendo sexo.

Assim considerando, foi solicitado que eles observassem no texto os trechos em que se destacavam os momentos de prática sexual entre as personagens. Foram levantados trechos como: “Cada noite era uma. Às vezes, duas vezes por noite. A que sobrava ficava assistindo.

⁷ Conto de Márcia Denner publicado no livro de título homônimo em 1976.

Uma não tinha ciúmes da outra” (LISPECTOR, 1998, p. 21). “E, apesar de não serem homossexuais, se excitavam uma à outra e faziam amor. Amor triste” (LISPECTOR, 1998, p. 23). Assim, com a análise de trechos como esses, os leitores puderam observar como para essas personagens a vida era uma experiência limitada por seus corpos: suas ações eram sempre motivadas pela necessidade de satisfazerem seus desejos físicos. Questionados sobre a presença de amor nas ações das personagens, os alunos concluíram que em nenhum momento puderam perceber a presença desse elemento nos diversos momentos da narrativa, embora tenham observado que entre as personagens Carmem e Beatriz havia uma evidente amizade, motivada pela solidão em que elas viviam.

Para finalizar o trabalho de leitura desse conto, no segundo momento desta etapa, foi realizada a exibição do filme *O corpo*⁸. A exibição dessa adaptação cinematográfica atendeu ao propósito de promover uma nova leitura da obra de Clarice Lispector a partir da linguagem audiovisual. Após a exibição do filme, os alunos foram estimulados a fazerem associações entre ele e o texto lido, ressaltando as semelhanças e as diferenças entre as duas linguagens. A opção pela exibição do filme somente após todo o trabalho de leitura e análise da obra escrita atendeu ao interesse de não direcionar a leitura do conto a partir da representação proposta no filme. Neste sentido, procedeu-se segundo recomendam Thiel e Thiel:

Quando nossos alunos assistem a um filme que dialoga com a literatura ou é baseado em uma obra literária, é importante que consideremos se o livro foi lido ou é conhecido dos alunos, mesmo que apenas por fragmentos. Nesse caso, uma leitura comparativa/contrastiva pode ser sugerida, mas de forma a observar as especificidades de linguagem (literária e filmica) de cada obra (2009, p. 48).

Evitou-se, assim, que os leitores já realizassem a leitura do texto tendo em mente a materialização de determinados elementos do conto, como por exemplo, a figura do ator Antônio Fagundes representando a personagem Xavier. Compreenda-se que não houve nesse procedimento a ideia de hierarquizar as formas de linguagem artística; essa postura metodológica atendeu ao interesse de promover uma maior aproximação entre alunos e a obra de Clarice Lispector e representou uma atividade na qual os alunos puderam perceber que há diferentes maneiras de se ler uma obra literária.

⁸ Filme de 1991, adaptação da obra de Clarice Lispector realizada pelo diretor José Antônio Garcia, com Antônio Fagundes, Marieta Severo e Cláudia Jimenez nos papéis principais. Disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=QEv2VtRrhI>

5ª etapa: Lendo o conto “Ele me bebeu” para ampliar o horizonte de expectativas do leitor já aberto pela leitura de “O corpo”.

Para promover uma maior assimilação das novas ideias suscitadas pelo texto lido, foram realizadas novas atividades com o segundo conto selecionado para esta pesquisa – “Ele me bebeu”. Seguindo passos semelhantes àqueles aplicados na primeira leitura, o professor iniciou o trabalho explicando que novamente seria lido um novo texto do livro apresentado na aula anterior. Através de uma apresentação de slides no datashow foi realizada a leitura do conto. Em seguida foi promovido um debate no qual, os alunos fizeram comentários sobre as personagens do conto a partir das seguintes questões lançadas pelo professor:

- Vocês poderiam destacar as palavras e expressões que o narrador do texto emprega para caracterizar as personagens? A partir delas, que imagem vocês criam de cada personagem?
- Observem bem a estrutura das frases do texto. O que chama a atenção na forma como elas foram elaboradas? Que significados isso pode ter?
- Como vocês analisam a amizade que havia entre Serjoca e Aurélia?
- Vocês perceberam alguns fatos engraçados no texto?
- Como vocês entendem o fato de que as personagens sempre marcam encontro para comer?
- Por que vocês imaginam que Aurélia, mesmo sendo bonita, estava sempre em busca de ficar mais bonita?
- Vocês acreditam que Serjoca traiu Aurélia ao conquistar Affonso?
- Que sentidos vocês conseguem atribuir ao fato de que em todos os seus encontros as personagens sempre comem alguma coisa?
- Como vocês entendem o fato de que Affonso passou a se interessar também por Serjoca?
- Mas, será que ele perdeu completamente o interesse por Aurélia ou ele tinha interesse nos dois?
- Como vocês entendem o fim do conto, quando Aurélia se olha no espelho e se esbofeteia?
- O que significa o nascimento de Aurélia no fim do conto?
- Como vocês entendem o título do texto?

Durante essa conversa, os alunos procederam ao levantamento de trechos nos quais se evidenciavam as características físicas das personagens do conto. Com esse propósito, foram destacados alguns momentos da narrativa, como:

Todas as vezes que Aurélia queria ficar linda ligava para Serjoca. Serjoca também era bonito. Era magro e alto.

E assim corriam as coisas. Um telefonema e marcavam encontro. Ela se vestia bem, era caprichada. Usava lentes de contato. E seios postiços. Mas os seus

mesmos eram lindos, pontudos. Só usava os postiços porque tinha pouco busto. Sua boca era um botão de vermelha rosa. E os dentes grandes, brancos (LISPECTOR, 1998, p. 41).

Em trechos como esse, os alunos observaram que o narrador constrói representações de seres para os quais a beleza de seus próprios corpos é usada para lhes garantir a conquista de seus objetos de desejo. Também chamou a atenção dos alunos o fato de que a personagem Affonso – o objeto de desejo de Aurélia e de Serjoca é apresentado ao leitor através de sua condição social: “Perto deles estava Affonso Carvalho. Industrial de metalurgia. Esperava o seu Mercedes com chofer. Fazia calor, o carro era refrigerado, tinha telefone e geladeira. Affonso fizera quarenta anos no dia anterior” (LISPECTOR, 1998, p. 42). Com base nessas observações, os alunos chegaram à conclusão de que a condição social das personagens também exerce influência na forma como as personagens do conto buscam a satisfação de seus desejos: Serjoca e Aurélia são descritos a partir das suas características físicas, ao passo que Affonso é descrito a partir de suas condições financeiras: um industrial que pode proporcionar a uma parceira ou a um parceiro um desejável conforto material.

Chamou também a atenção dos leitores a descrição que o narrador faz do apartamento da personagem Affonso. “O apartamento era atapetado de banco e lá havia escultura de Bruno Giorgi. Sentaram-se, tomaram outro drinque e foram para a sala de jantar. Mesa de jacarandá. Garçon servindo à esquerda” (LISPECTOR, 1998, p. 43). Com a apresentação desses elementos, os leitores observaram que Aurélia e Serjoca utilizavam a beleza de seus corpos para seduzir Affonso e este, por sua vez, valia-se da sua condição financeira e do conforto e da sofisticação material que podia oferecer para também conquistar o objeto de seus desejos.

Durante essa conversa, os alunos expuseram suas percepções e suas incompreensões sobre o conto e também fizeram associações entre algumas situações da narrativa a algumas situações reais conhecidas por eles. Sem que tivesse sido proposto pelo professor, eles já realizaram também algumas associações entre as estruturas de “O corpo” e de “Ele me bebeu”, com ênfase para o fato de que em ambos os contos as personagens estão sempre comendo. Também chamou a atenção o fato de que no primeiro conto os corpos das personagens são apresentados como sendo feios, grosseiros e deselegantes e já no outro conto as personagens são descritas como seres de corpos bonitos e manifestam – ou tentam manifestar – atitudes elegantes. Por fim, a atenção dos alunos se deteve acentuadamente sobre o fato de que em “O corpo” havia situações de sexo entre duas mulheres e em “Ele me bebeu” ocorreu a situação de um homem deixar uma mulher para ficar com outro homem.

Uma vez que muitos alunos detiveram seus comentários sobre a última cena do conto em que a personagem Aurélia se esbofeteia na frente do espelho, o professor questionou se alguns deles conheciam outra história em que também há cenas de mulheres em frente ao espelho. Diante da frase “Espelho, espelho meu, existe alguém no mundo mais bela do que eu?”, eles logo citaram vários contos de fada: Bela adormecida, Cinderela, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho. O professor esclareceu que se tratava mesmo da história da Branca de Neve e relatou concisamente essa narrativa e perguntou aos alunos que pergunta Aurélia poderia ter feito ao espelho naquele momento. A resposta de um aluno: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais trouxa do que eu?”.

Para complementar essa atividade, foi solicitado que os alunos produzissem um texto expondo a compreensão que eles tiveram sobre a obra lida. A partir desses textos foram coletadas informações sobre a recepção do conto e, na aula seguinte, foi promovida uma última conversa com os alunos a respeito da temática abordada ao longo dessa oficina de leitura. Durante essa conversa, foram levantados diversos termos referentes à diversidade sexual presente nos textos lidos, como homossexualidade, LGBT, transexualidade, gays e homofobia. Para esclarecer as dúvidas sobre esses termos, o professor estimulou a discussão e a pesquisa em dicionários, publicações e páginas da internet.

Surgiu assim, na dinâmica da sala de aula, a ideia de organizar um pequeno glossário com os conceitos formulados pelos alunos, o que implicou acrescentar mais uma atividade à oficina de leitura em curso. Essa atividade assumiu um caráter complementar, na medida em que não estava prevista nas etapas da pesquisa, e constituiu mais um procedimento pedagógico para aprofundar os conhecimentos dos alunos. Sua realização atendeu, então, a dois objetivos. O primeiro deles foi organizar os conhecimentos dos alunos sobre as identidades sexuais contemporâneas. Já o segundo objetivo consistiu em elaborar um material que servisse para consultas posteriores dos próprios autores e de outros alunos da escola. Para elaborar esse material, o professor assumiu a condição de redator e, a partir das formulações propostas pelos alunos com base nas pesquisas realizadas, sistematizou os conhecimentos apresentados de forma a apresentar definições para cada um dos termos da relação. As definições propostas nesse material não têm um caráter formal, são explicações práticas acompanhadas por exemplos formulados pelo grupo a partir de sua própria compreensão.

Quadro 01

Resumo das atividades realizadas durante as oficinas de leitura

| Atividades | Nº de aulas | Data de realização | Objetivos | Procedimentos |
|------------|-------------|--------------------|-----------|---------------|
|------------|-------------|--------------------|-----------|---------------|

| | | | | |
|---|----|---------------|--|--|
| Reconhecendo a vivência literária dos alunos | 01 | 10/08/16 | Identificar as experiências de leitura dos alunos | Realização de um debate mediado pelo professor. |
| Sondagem do horizonte de expectativas | 01 | 16/08/16 | Verificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da temática abordada. | Aplicação de um questionário de sondagem. |
| Atendimento do horizonte de expectativas | 01 | 17/08/16 | Atender aos conhecimentos que os alunos demonstraram possuir sobre o tema. | Leitura de dois textos jornalísticos: 1- Preconceito em pauta e 2- Governo lança política de saúde para público LGBT |
| Ruptura do horizonte de expectativas | 02 | 22 e 23/08/16 | Provocar a ruptura do horizonte de expectativas dos alunos com relação às identidades sexuais contemporâneas | Apresentação, leitura e interpretação do conto “O corpo”, de Clarice Lispector. Produção de texto. |
| Revisão das ideias despertadas pela leitura | 01 | 24/08/16 | Desenvolver a análise do conto a partir de uma perspectiva cultural. | Discussão sobre elementos culturais presentes no texto. |
| Atividade multimodal | 01 | 29/08/16 | Promover a relação entre o texto escrito e a produção audiovisual. | Exibição do filme <i>O corpo</i> , dirigido por José Antônio Garcia. |
| Ampliação do horizonte de expectativas | 02 | 30 e 31/08/16 | Aprofundar a reflexão dos alunos sobre os novos conhecimentos adquiridos com a leitura | Leitura e interpretação do conto “Ele me bebeu”, de Clarice Lispector. Produção de texto |
| Atividade suplementar: elaboração de um glossário | 01 | 05/09/16 | Organizar alguns conhecimentos adquiridos e produzir material para consulta | Discussão, pesquisa e elaboração conjunta – alunos e professor. |

Fonte: produção do próprio autor

Ao fim da realização das atividades descritas acima, a partir do material coletado ao longo de todo o processo de leitura, o professor procedeu ao trabalho de levantamento de dados que expressassem como se deu a recepção dos textos pelos alunos. Destaque-se que, já durante a execução de cada uma das etapas, foi necessário refletir sobre a forma como os alunos reagiram a cada atividade proposta pelo professor e sobre os resultados alcançados a cada passo do trabalho.

CAPÍTULO IV

ROTEIROS DE LEITURA E DADOS DA PESQUISA

Apresentam-se a seguir sugestões de leitura para cada uma das duas obras literárias aplicadas nas atividades realizadas nesta pesquisa. Na sequência, serão analisados os dados interpretativos dos alunos sobre a leitura dos contos selecionados.

Essas interpretações foram elaboradas para atender ao objetivo de ajudar o professor a aprofundar seu olhar sobre essas narrativas para que, posteriormente, ele pudesse auxiliar melhor seus alunos no trabalho de investigação sobre as personagens desses contos e, assim, poderem produzir significados coerentes para as obras literárias lidas. Com esse procedimento, o professor parte do princípio de que é importante ajudar seu aluno a assumir a condição de leitor colaborador, isto é, aquele leitor que desenvolve a habilidade de identificar aquilo que não aparece explicitamente na superfície do texto, uma vez que é exatamente isso que precisará ser atualizado no ato da leitura (ECO, 2004). Ou seja, é necessário ter em mente que “um texto de uma forma ainda mais decisiva do que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos, conscientes e ativos da parte do leitor” (ECO, 2004, p. 36).

Será a partir do acompanhamento das ações das personagens que o leitor estará se habilitando a interagir com as identidades ficcionais para melhor compreendê-las e, dessa forma, produzir o significado para a obra. Assim, evidencia-se o fato de que, numa perspectiva de leitura na qual se pretende associar literatura e cultura, compreende-se que “ler é movimentar-se entre identidades, é fazer parte dos pertencimentos disponíveis no contexto narrativo e social” (GOMES, 2014, p. 29). Também se pode compreender que quando o leitor se dispõe a percorrer uma narrativa de ficção acompanhando os deslocamentos das identidades das personagens pelo universo do qual ela é parte indissociável, dois importantes resultados se evidenciam. O primeiro deles é a elaboração de uma interpretação mais ampla e rica para a obra, uma vez que nesse processo o leitor aplica um maior conjunto de conhecimentos, tanto estéticos quanto culturais. O segundo diz respeito ao fato de que o próprio universo no qual o leitor vive se amplia, uma vez que ler um texto literário contribui para que o sujeito estruture melhor sua personalidade (MAZURIC, 2013, p.89). Assim, a partir da sua relação com as personagens, esse leitor também amplia seu horizonte existencial na medida em que incorpora a sua identidade conhecimentos e experiências que foram vividas pelas personagens.

Como se trata de uma prática de leitura crítica, sugere-se a valorização da subjetividade do leitor, que deve estar sensível ao externo a si e aberto “aos outros e ao mundo” (ROUXEL, 2013b, p. 20). Portanto, a construção do sentido da sexualidade da ficção de Lispector vai se dando a partir da recepção crítica desse leitor preocupado em debater o

tema. Sabendo-se que o preconceito ainda é muito frequente na sociedade, é interessante que a prática de leitura literária também contribua para promover a defesa dos direitos humanos e para que haja a aceitação das identidades sexuais que não se enquadram no padrão heterossexual e familiar.

Esse olhar de revisão das identidades sexuais dá sustentação ao caráter politizado do método de leitura cultural, no qual os papéis sociais são inseridos no processo de leitura. Além disso, esta abordagem requer um leitor participante do processo de interpretação, já que “o texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la” (ECO, 2004, p. 40), pois a produção de sentidos é própria do leitor coautor. Nesse caso, o debate democrático acerca das representações sexuais é fundamental para o sucesso desta prática.

Nas duas narrativas literárias selecionadas para a prática de leitura apresentada neste trabalho – assim como nos demais contos da coletânea da qual elas fazem parte – o narrador adota o tom de quem está fazendo confissões sobre assuntos de caráter sexual. Nesse contexto, é interessante ter em mente que, de acordo com Foucault, “a confissão foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo” (1999, p.62). Entretanto, atente-se para o fato de que o narrador lispectoriano se permite fazer confissões de situações sexuais vividas por outros. Nesse procedimento, esse narrador estabelece uma relação com o leitor na qual ambos, talvez com algum constrangimento, se permitem acompanhar as personagens em seus momentos da mais extrema intimidade. Num discurso proferido de forma direta, esse narrador expõe determinadas situações vividas pelos seres ficcionais em sua busca pela satisfação de seus desejos sexuais. Curiosamente, essas personagens não demonstram pudores em relação à forma como vivem seus prazeres sexuais, o que, de certa forma, dá ao leitor a sensação de que não está invadindo a intimidade delas, uma vez que elas próprias, não se preocupam em ocultar os traços de sua sexualidade.

Nessa confissão dos prazeres alheios, o narrador de Clarice Lispector coloca em cena personagens de sexualidade bastante ambígua, uma vez que elas transitam por diferentes comportamentos sexuais sem se definirem de forma fechada por nenhum deles. A personagem Xavier de *O corpo*, por exemplo, sem nenhum constrangimento, ora está com suas duas esposas, ora com uma prostituta, ora assistindo suas esposas se amarem na frente dele. Assim, destaca-se nessa personagem, o caráter fluido de sua sexualidade. E o fato de viver essas situações não parece despertar algum conflito na personagem; não se percebe em Xavier a necessidade de se definir, muito menos se observa nele algum indício de crise de identidade.

Nesse sentido, outra questão a ser observada na leitura desses contos diz respeito ao fato de que também a identidade sexual apresenta-se de forma instável e fragmentada, embora se perceba que “pela centralidade que a sexualidade adquiriu nas modernas sociedades ocidentais, parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância” (LOURO, 2010, p. 13). Desse modo, para buscar a verdade das personagens desses contos, além de reconhecer o papel determinante que a sexualidade desempenha em sua trajetória, é fundamental reconhecer ainda que a identidade sexual desses seres não se apresenta de forma estável, uma vez que ela se movimenta em suas relações com as identidades das outras personagens e, também, a depender das situações em que ela se encontra em dado momento. Algumas personagens desses contos transitam, sem grandes conflitos, entre diversos comportamentos sexuais sem, no entanto, assumirem definitivamente nenhum deles. Para elas, conceitos como homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, adultério e traição são relativos.

A leitura proposta neste trabalho, portanto, pretende ajudar o professor a despertar nos alunos a consciência de estar lidando com uma produção que, através de um discurso elaborado artisticamente, representa diversos aspectos da sexualidade e propõe ao leitor ângulos novos e por vezes surpreendentes da realidade cultural na qual ele vive. E, na relação que se estabelece entre as experiências reais do aluno e a realidade criada nos textos de Clarice Lispector, ampliam-se ambos: texto e leitor. Desse modo, oferece-se ao aluno da EJA a possibilidade de interação com a produção de uma das mais importantes escritoras brasileiras associada a assuntos que estão presentes no seu universo social e que constituem importante elemento de sua própria vida.

4.1 Uma família poligâmica na leitura de “O corpo”

Na leitura do conto “O corpo”, o leitor será apresentado a três personagens centrais – Xavier, Beatriz e Carmem – que constituem uma interessante família na qual cada personagem assume a condição de parceiro sexual das outras duas. Em torno desse triângulo desenvolve-se a narrativa e o leitor sente-se provocado a refletir sobre questões como bigamia, adultério e homossexualidade feminina. Ao longo da narrativa, chamam a atenção as diferentes situações através das quais as três personagens procuram satisfazer seus desejos sexuais. Entretanto, pode-se dizer com mais propriedade que os desejos e os prazeres da personagem Xavier – o homem da relação – determina o ritmo de atuação das duas personagens femininas, isso porque seus comportamentos sexuais são condicionados pelos

desejos do personagem masculino: “Cada noite era uma. Às vezes, duas vezes por noite. A que sobrava ficava assistindo. Uma não tinha ciúmes da outra” (LISPECTOR, 1998, p.21). Assim, a sexualidade de Xavier marca o ritmo da vida de todos os três membros da família e, conseqüentemente, o desenvolvimento da própria narrativa.

Interessante observar, então, que nesse conto, além dos curiosos perfis femininos, Clarice Lispector constrói também um interessante perfil masculino. De forma trivial, o narrador lispectoriano apresenta ao leitor a personagem Xavier – “que não para de comer e copular” (ARÊAS, 2005, p.69) – um ser cuja existência ficcional é determinada pela intensidade com que ele vive seus desejos sexuais. Trata-se de um homem casado com duas mulheres e que, além disso, ainda mantém relações com uma prostituta para dar vazão a sua compulsão sexual. Xavier representa, pois, o indivíduo que se deixa reduzir a um corpo que exige permanentemente a satisfação de seus desejos. Nessa perspectiva, evidencia-se o fato de que essa personagem tem sua existência determinada por sua identidade sexual, ele é um corpo que faz sexo.

Mas, se a personagem Xavier, com seu corpo “truculento e sanguíneo” exerce seu poder sobre a vida sexual de Carmem e Beatriz, em outras situações ele se mostra fraco e passível de ser dominado por elas. Observe-se, a título de exemplo, que ao confessar a suas esposas que mantém relacionamentos fora de casa com uma prostituta, Xavier se submete aos castigos, inclusive físicos, que elas lhe aplicam. Observe-se também que, numa oposição ao corpo forte de Xavier, apresentam-se os corpos de Carmem e Beatriz: a primeira magra e, de certa forma, elegante, e a segunda gorda, com seios enormes. Mulheres que, a um primeiro olhar, não apresentariam as condições de medirem força física com o marido.

Curiosamente, suas esposas, Carmem com trinta e nove anos e Beatriz com cinquenta anos já são apresentadas ao leitor a partir da ideia de que a velhice está se abatendo sobre elas. A falta de perspectivas, a monotonia e a falta de esperança conferem a essas mulheres a condição de que já estão velhas; para elas não há mais sonhos e nem romantismo. São essas mulheres que, no momento de assassinar o próprio marido, pensam na infância perdida e também na morte. Assim, embora ainda numa faixa etária que poderia lhes garantir muitas realizações, essas personagens se entregam ao sentimento de que só lhes resta esperar a morte – que, melancolicamente, ameaça demorar a chegar: “Passavam-se dias, meses, anos. Ninguém morria” (LISPECTOR, 1998, p. 22). Observe-se que essa sensação de estarem envelhecendo reflete-se nos próprios corpos das personagens apresentados sem traços de

beleza e sem gestos graciosos. Seus corpos apenas comem, dormem, fazem sexo mecânico e triste e esperam a morte. Nesse sentido, conforme observa a professora Elódia Xavier⁹:

A velhice se manifesta através do corpo, sendo que a relação com o tempo é vivida de forma diferente, segundo um maior ou menor grau de deterioração corporal e, sobretudo, segundo a cultura dominante. Não se trata de uma realidade bem definida, mas de um fenômeno biológico com consequências psicológicas. Se mudar é a lei da vida, o envelhecimento se caracteriza por uma mudança irreversível. Trata-se de um declínio que desemboca, invariavelmente, na morte (2007, p. 86).

O conjunto formado por essas mulheres, com seus corpos já em processo de envelhecimento, e por Xavier, com seu corpo no pleno vigor dos quarenta e sete anos, propõe para o leitor a possibilidade de refletir sobre algumas questões relacionadas ao conceito de família. Essas três personagens constituem um curioso e possível modelo de núcleo familiar, ainda que não reconhecido como legítimo pela sociedade. Trata-se de uma família poligâmica formada por um marido e suas duas esposas que, morando sob o mesmo teto, vivem alegrias e problemas comuns a outros modelos de família. Interessante observar que nesse curioso arranjo familiar, os membros assumem posições consideradas conservadoras. Ao marido cabe a função de trabalhar para manter a casa e garantir o sustento de suas mulheres: “Xavier trabalhava muito para sustentar as duas e a si mesmo, as grandes comidas” (LISPECTOR, 1998, p. 22). E às suas esposas compete cuidar da casa, do marido e preparar as grandes comidas: “Mas Carmem se levantou de manhã e preparou um lautíssimo desjejum – com gordas colheres de grosso creme de leite – e levou-o para Xavier e Beatriz” (LISPECTOR, 1998, p. 21).

Nesse arranjo familiar, inicialmente, apenas a personagem Xavier é descrita como um indivíduo bígamo. “Todo o mundo sabia que Xavier era bígamo: vivia com duas mulheres” (LISPECTOR, 1998, p.21). Entretanto, logo se expõe ao leitor que entre Carmem e Beatriz também há uma convivência pautada na cumplicidade de ações e na intimidade de corpos, o que inclui a prática de atos sexuais entre elas. Assim, amplia-se a ideia de bigamia que se apresenta ao leitor: o conceito de bígamo pode ser aplicado igualmente às três personagens envolvidas nesse relacionamento. A partir daí, o leitor poderá refletir sobre as escolhas e os conflitos vividos pelos sujeitos que estabelecem entre si uma forma considerada alternativa de relacionamento conjugal.

⁹ Em seus estudos sobre o “corpo envelhecido”, Elódia Xavier analisa três personagens de Clarice Lispector: Dona Anita do conto “Feliz aniversário”; Maria Angélica do conto “Mas vai chover” e Cândida Raposo, de “Ruído de passos”. Esses dois últimos, assim como “O corpo”, fazem parte da obra *A via crucis do corpo*.

Nesse triângulo sexual em que cada membro tem a sua disposição dois parceiros para realizar seus desejos, embora se possa imaginar que Carmem e Beatriz têm uma intensa vida sexual, o narrador revela ao leitor aspectos tristes e constrangedores da sexualidade dessas mulheres. Para elas, os momentos de atividade sexual são vividos sem beleza ou alegria e servem mais como uma maneira de aliviar o tédio de uma existência vazia ou como uma forma de satisfazer apenas aos desejos do marido. Veja-se a forma como se apresenta um momento sexual entre as personagens desse conto: “Às três horas da manhã Xavier teve vontade de ter mulher. Chamou Beatriz porque ela era menos rancorosa. Beatriz, mole e cansada, prestou-se aos desejos do homem que parecia um super-homem” (LISPECTOR, 1998, p. 24). Destaque-se que, em seus momentos de vazio existencial, essas duas mulheres, “apesar de não serem homossexuais, se excitavam uma à outra e faziam amor. Amor triste” (LISPECTOR, 1998, p. 23). Curiosamente, o envolvimento sexual entre essas duas mulheres se intensifica a partir do momento em que uma outra personagem, uma prostituta com a qual Xavier também se relaciona, entra na narrativa. A partir daí, a atividade sexual entre elas pode ser vista como uma maneira de compensarem as próprias frustrações e, também, de penalizar aquele que lhes traiu.

É interessante observar como a trajetória das personagens oscila entre o ambiente doméstico no qual vive a família e os espaços públicos nos quais elas se permitem participar de diversos momentos de convívio social. Assim, embora os acontecimentos determinantes da narrativa ocorram no lar, há momentos em que as personagens saem para os espaços públicos – cinema, teatro, restaurante e igreja. Faz-se a oposição entre os dois espaços: no lar, “um clima caseiro e triste, ‘anormal’, que estabelece o contraste e naturaliza o conjunto” (ARÊAS, 2005, p. 68, grifo da autora). Já nos espaços públicos, as luzes e o convívio com outros sujeitos. E entre esses dois espaços que o triângulo percorre, insere-se, de forma sorrateira, o quarto da prostituta. Ali, longe de suas mulheres e dos olhares da sociedade, Xavier entrega-se a prazeres que suas duas esposas não lhe proporcionam.

A partir, então, das discussões sobre a ideia de bigamia, outras questões se apresentam para o leitor. A primeira delas diz respeito ao conceito de traição: entre as três personagens não há o sentimento de traição. Sobre as duas mulheres, o narrador declara que “uma não tinha ciúmes da outra” (LISPECTOR, 1998, p.21). Contudo, ao surgir na história a prostituta rompe-se o equilíbrio do triângulo amoroso, uma vez que se revela que “Os três na verdade eram quatro, como os três mosquiteiros” (LISPECTOR, 1998, p.22). É, então, a partir da atuação dessa personagem que se delineia o fim trágico para a narrativa, embora sua presença

na história esteja limitada a um espaço restrito: o quarto no qual ela realiza as fantasias sexuais de Xavier. Essa personagem surge, então, como um sujeito que se apresenta ou se representa, conforme explica Louro, a partir de sua identidade sexual, o que também pode dificultar a compreensão de que mesmo sua sexualidade constitui algo passível de mudanças (2010, p.13). Assim, essa personagem acaba por ter sua existência delimitada apenas por essa identidade: uma prostituta.

Embora represente o elemento desestabilizador do triângulo amoroso, essa prostituta não atua diretamente para isso, uma vez que sua existência na narrativa reduz-se a sua identidade sexual: uma prostituta cujo nome nem chega a ser revelado e cujo papel se resume a satisfazer os desejos sexuais de seu cliente. Essa personagem apresenta-se na narrativa através de um corpo invisível (XAVIER, 2007, p. 26-34): nenhum de seus traços físicos ou de caráter é revelado, sua história de vida, seus conflitos e seus sentimentos não interessam, a ela não é dada a voz, ela representa uma mulher que não deve ser mostrada à sociedade. Assim, a identidade sexual dessa personagem se sobrepõe às suas demais identidades. Dela sabe-se apenas que, em seus momentos com Xavier, ela “excitava-o porque dizia muito palavrão. E chamava-o de filho da puta” (LISPECTOR, 1998, p.25).

Nessa intrincada relação entre as três personagens que compõem o grupo familiar, a revelação de que há entre eles um quarto elemento, conduz ao rompimento do equilíbrio em que a narrativa se desenvolvia até então. Ao revelar a suas esposas que mantinha um relacionamento com uma prostituta, Xavier é duramente castigado por elas. A partir daí, o comportamento das personagens Carmem e Beatriz se altera: elas passam a rejeitá-lo e, num momento de loucura, planejam e consumam o seu assassinato. Depois da tragédia, elas assumem a identidade de cúmplices ao matar o traidor e Xavier passa a ser apenas um corpo do qual escorreu todo o grosso sangue. A partir desse assassinato, delineia-se um novo e triste destino para as demais personagens. A prostituta, mas do que invisível, vive agora uma morte simbólica, uma vez que sua existência na narrativa estava condicionada a satisfazer os desejos de Xavier. Já Carmem e Beatriz assumem agora a identidade de dois corpos tristes e envelhecidos maculados pelo sangue de um assassinato. E com a descoberta desse crime pela polícia, as duas mulheres ficam livres para ir viver em Montevideu e também saem de cena. Resta, então, onde antes era o lar de uma família, uma casa deserta, tomada pela penumbra.

4.2 O nascimento de uma identidade no conto “Ele me bebeu”

No trabalho de interpretação do conto “Ele me bebeu”, a partir da relação estabelecida com as personagens Aurélia, Serjoca e Affonso, o leitor será provocado a refletir sobre a condição de homens e mulheres lidando com desejos sexuais que norteiam suas ações, interferem em seu comportamento e, conseqüentemente, determinam a progressão da narrativa. Dois temas pertencentes à esfera sexual se apresentam para o leitor durante a leitura dessa obra: a homossexualidade e a bissexualidade masculinas. Ao lado dessas discussões, esse texto também oferece a oportunidade de se realizar uma reflexão sobre determinados momentos em que a identidade de um sujeito entra em crise, desconstrói-se e abre espaço para que outra identidade surja.

Esse conto se constrói a partir da formação de um triângulo em que, de um lado fica Aurélia, uma mulher obcecada por ficar sempre mais bela. Em outro lado, Serjoca, o maquiador que ajuda Aurélia a satisfazer sua busca pela beleza. E, para fechar o triângulo, surge Affonso, um refinado industrial que, num primeiro momento, interessa-se sexualmente por Aurélia. Como se vê, no início da narrativa, a personagem Aurélia constitui o elemento que promove a formação do triângulo, uma vez que as outras duas entram em cena em função dela. Entretanto, com o desenrolar da narrativa, através da atuação de Serjoca, o papel de Aurélia vai sendo reduzido, a ponto de ela ser empurrada para fora do grupo, o que determina o fim do triângulo e a possibilidade de que Serjoca e Affonso possam viver um relacionamento a dois. Aurélia constitui, então, o elo entre os dois rapazes. Porém, uma vez fortalecido o vínculo entre eles, sua presença não se faz mais necessária e ela é convidada a sair de cena.

O perfil feminino construído por Clarice Lispector nesse conto revela-se ser alguém em crise com sua própria identidade – que para ela confunde-se com seu próprio corpo, ou mais precisamente, com a beleza desse corpo. Para compreender melhor essa personagem, é necessário observar como ela tenta transformar seu corpo naquilo que ela gostaria que fosse sua identidade. Nesse sentido, deve-se compreender que, conforme explica Louro (2010, p. 11), “nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade”. Assim, para Aurélia, ser significa aparentar; ela se julga aquilo que os outros veem em seu corpo. Desse modo, sua identidade frequentemente fica sufocada pelo seu corpo – que também se encontra oculto sob lentes de contato, cílios e seios postiços e camadas de maquiagem. Será, então, a partir dos conflitos entre corpo e identidade que se dará a crise vivida por essa personagem.

Sobre essa personagem feminina é importante observar como a beleza que ela já possui não contribui para sua felicidade, tanto que ela luta por sempre intensificar aquilo que em seu corpo já é naturalmente belo. Assim, o narrador informa já de início que ela “era bonita e, maquilada, ficava deslumbrante” (LISPECTOR, 1998, p. 41). Neste ponto, valendo-se dos estudos de Elódia Xavier (2007, p. 102-118) sobre a personagem Carina, do romance *A sombra das vossas asas*¹⁰, pode-se perceber que também Aurélia se apresenta ao leitor através daquilo a que a pesquisadora denomina corpo refletido¹¹. Assim considerando, percebe-se que Aurélia é uma vítima da sua obsessão pela perfeição de seu próprio corpo e se vale de diversos artifícios para alcançar aquilo que ela imagina que seja a verdadeira beleza. E nessa busca incansável pelo corpo belo, mais do que atrair às pessoas ao seu redor, Aurélia tem como objetivo garantir a sua própria satisfação.

Todavia, a beleza tão intensamente perseguida, não garante a Aurélia felicidade alguma; em muitos momentos, a preocupação em manter uma aparência de corpo perfeito impede mesmo que a personagem desfrute dos prazeres que a ela se apresentam. No jogo de conquista amorosa entre ela, Serjoca e Affonso, Aurélia não se permite entregar inteiramente, pois está sempre preocupada em ocultar suas supostas imperfeições, como seus seios pequenos, seus calos no pé e um possível mau hálito após uma refeição. Nesse sentido, essa personagem apresenta-se aos outros através de seu corpo refletido que, conforme explica Xavier, “está aberto ao mundo exterior, mas sua relação com ele é monádica (*monadic*), isto é, voltado para si mesmo, pois seus objetivos se constituem em si mesmo” (2007, p. 112).

Em torno desse corpo refletido, posicionam-se as duas personagens masculinas da narrativa. E o primeiro deles – Serjoca - já é apresentado a partir de sua identidade sexual, o que não deixa margens para ambiguidades: “um maquiador de mulheres que não queria nada com mulheres. Queria homens” (LISPECTOR, 1998, p.41). Com isso o leitor pode refletir sobre a necessidade de que os sujeitos sejam vistos a partir da sua sexualidade, uma vez que, conforme argumenta Louro “ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2010, p. 12). Já Affonso apresenta-se a partir de sua condição social: um elegante industrial de metalurgia. Mas essa personagem logo revela uma certa ambiguidade em relação a sua sexualidade: sente-se atraído pela moça, porém não dispensa a presença do rapaz.

¹⁰ YOUNG, Fernanda. *A sombra das vossas asas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

¹¹ Elódia Xavier serve-se do conceito apresentado por Arthur W. Frank (the mirroring body) no ensaio *For a sociology of the body: an analytical review*, 1996

Entre Aurélia e esses dois rapazes surgem curiosas relações provocadas pela necessidade que cada um tem de satisfazer os próprios desejos sexuais. Assim, inicialmente, Aurélia e Serjoca são amigos. Entretanto, com a entrada da personagem Affonso na narrativa, a amizade começa ser desconstruída, uma vez que ambos alimentam o desejo de conquistar o elegante industrial. Esse, por sua vez, aproxima-se de Aurélia e de Serjoca seduzido pela beleza da mulher, mas ao longo da narrativa seu desejo se direciona para o maquiador. A partir daí, no jogo que se estabelece entre essas três personagens, enquanto Aurélia se perde cada vez mais num mundo de artificialidades, Affonso e Serjoca, sem artificialismos, descobrem um no outro o parceiro ideal para realizarem seus desejos sexuais. Já Aurélia apresenta uma curiosa sexualidade: mesmo a atração sexual que ela sente por Affonso acaba sendo sufocada por sua necessidade de representar um corpo perfeito

A atuação dessas personagens na narrativa faz pensar sobre a forma acentuada como a diversidade sexual se faz presente em vários espaços da sociedade. Sobre isso, Louro informa que “as identidades sexuais ‘alternativas’, mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta” (LOURO, 2000, p. 24, grifo da autora). Nesse sentido, pode-se observar, por exemplo, que na personagem Affonso se evidencia o caráter da fluidez que caracteriza as identidades sexuais contemporâneas. Se no início da narrativa ele direciona sua atenção para Aurélia, aos poucos começa a direcionar seu olhar para Serjoca, até chegar ao ponto em que “falava mais com Serjoca, mal olhava para Aurélia: estava interessado no rapaz” (LISPECTOR, 1998, p. 43).

Interessante observar que as personagens desse conto não representam sujeitos interessados em estabelecer núcleos familiares. Aurélia, que na análise de Arêas, representa uma espécie de garota de programa (2005, p. 55) não demonstra nenhum romantismo, nenhum sentimento de querer assumir um relacionamento amoroso com Affonso, o que poderia conduzi-los a formação de uma família. Para ela, há apenas o interesse sexual. Também Affonso representa a figura de um homem poderoso ocupado em encontrar um/a parceiro/a para realizar seus desejos sexuais. E Serjoca, abertamente, concentra suas atenções em conquistar o objeto de seus desejos físicos.

As três personagens se apresentam como seres solitários e sem família. Nesse sentido, é importante observar que as únicas referências à moradia das personagens são sobre o apartamento do empresário Affonso, descrito como um ambiente elegante, porém desprovido da agitação e da alegria que caracterizariam um lar. Além disso, nada se revela sobre a

existência dessas personagens antes do momento em que elas se encontram. Dessa forma, o leitor pode realizar o trabalho de preencher esses espaços e tentar reconstruir um pouco a história de vida de cada uma dessas personagens e, assim, compreenderem melhor esses seres que vivem num mundo de solidão no qual a prática sexual representa um modo de preencher os espaços vazios que há em suas existências.

É importante que nessa leitura, o leitor esteja atento à forma como cada uma dessas personagens atua quando impulsionadas pelo desejo sexual. Observe-se que Aurélia e Serjoca seguem caminhos opostos na tentativa de conquistarem a atenção de Affonso. A moça torna-se mais artificial, e apela ainda mais para o trabalho de maquiagem realizado por seu amigo. Assim, para um novo encontro com Affonso, “Aurélia telefonou para Serjoca: precisava de maquilagem urgente” (LISPECTOR, 1998, p. 43). Por sua vez, o maquiador expõe-se para o industrial de modo cada vez mais natural: “Aí Serjoca se animou. E começou a falar que não acabava mais. Lançava olhos lânguidos para o industrial” (LISPECTOR, 1998, p. 43).

No fim do jogo de sedução entre essas três personagens, Serjoca conquista o industrial, o que representa sua vitória sobre Aurélia. Já Affonso, também sai vitorioso, uma vez que conseguiu encontrar um parceiro para realizar seus desejos sexuais. E Aurélia, solitária, reconhece-s perdedora e retira-se do jogo: “Serjoca marcou encontro com Affonso para de noite. Aurélia disse que não podia ir, estava cansada. Era mentira: não ia porque não tinha cara para mostrar” (LISPECTOR, 1998, p. 44). Nesse ponto, compete ao leitor ser capaz de perceber que ela foi duplamente perdedora: perdeu o objeto de seus desejos e, mais grave, perdeu sua própria identidade.

A partir das ações da personagem Serjoca, motivado pelo interesse em satisfazer seus próprios desejos sexuais, instaura-se para Aurélia um momento de crise que recai sobre sua identidade de mulher fútil que julgava que sua artificial beleza conquistaria o homem desejado. Veja-se como se constrói esse momento na narrativa:

Sentiu mal-estar. Pediu licença e foi ao banheiro para se olhar ao espelho. Era isso mesmo que ela imaginara: Serjoca tinha anulado o seu rosto. Mesmo os ossos – e tinha uma ossatura espetacular – mesmo os ossos tinham desaparecido. Ele está me bebendo, pensou, ele vai me destruir. E é por causa de Affonso (LISPECTOR, 1998, p. 44).

Nesse instante da sua existência, só lhe resta a missão de recuperar seu corpo que vinha sendo simbolicamente apagado por Serjoca. A personagem precisa se esforçar para reencontrar essa sua identidade – que não será mais a mesma após esse processo. Diante de um espelho, como numa cena de contos de fadas, a personagem – uma princesa pós-

moderna – sente o encanto se desfazer: ela volta a ser aquilo que era de verdade. “No espelho viu enfim um rosto humano, triste, delicado. Ela era Aurélia Nascimento. Acabara de nascer” (LISPECTOR, 1998, p. 44). Com esse final, fecha-se a estrutura triádica a partir da qual a narrativa foi construída: equilíbrio – desequilíbrio – novo equilíbrio (ARÊAS, 2005, p.61). E, após cumprir essas fases, a personagem Aurélia ressurgiu renovada; um importante fragmento de sua identidade renasceu.

A partir da observação desses elementos (e de outros que, naturalmente, cada leitor poderá descobrir nesse conto) o aluno poderá construir sua interpretação sobre essa narrativa e, ao mesmo tempo, relacioná-la a determinadas situações que se apresentam em sua realidade cultural. A leitura dessa obra, portanto, representa para o aluno mais uma interessante oportunidade de refletir sobre as diferentes possibilidades para que um sujeito realize seus desejos sexuais.

4.3 “O corpo” X “Ele me bebeu” – Esquema comparativo

Entre os contos “O corpo” e “Ele me bebeu” pode ser realizado um interessante estudo comparativo no qual se reconhecem determinadas relações entre as suas estruturas narrativas. Entre ambos os contos, surgem curiosas aproximações e oposições que se referem a elementos como: a existência de um triângulo amoroso, a diversidade e fluidez das identidades sexuais das personagens, o estilo de vida que elas levam, os ambientes que frequentam, a forma como o triângulo se desfaz e o desfecho da narrativa.

A partir de elementos levantados pelos alunos com os quais foram aplicadas as etapas do método recepcional de leitura, o professor percebeu a importância de aprofundar com eles a observação da presença de similaridades entre a estrutura dos dois textos e proceder à análise dos significados que os elementos destacados assumem em cada uma das narrativas. Nesse sentido, foi realizada uma releitura dos contos e, a seguir, através de uma conversa dirigida pelo professor, os alunos apontaram tanto os elementos comuns entre as duas obras quanto os elementos distintos entre elas. Essa atividade constituiu um momento de interessante observação do caráter literário de um texto, dos elementos aplicados na sua elaboração e nos aspectos únicos de cada obra literária – aqueles aspectos que conferem a cada texto a sua singularidade.

A partir desse estudo realizado com os alunos que constituem o público-alvo desta pesquisa, apresentam-se abaixo, de forma sintética, algumas possibilidades de comparação entre os elementos das duas obras aplicadas nesta experiência de leitura.

Quadro 02
Comparação entre os elementos estruturais dos contos “O corpo” e “Ele me bebeu”

| Elementos estruturais | <i>O corpo</i> | <i>Ele me bebeu</i> |
|--|---|--|
| Personagens | Carmem, Beatriz e Xavier | Aurélia, Serjoca e Affonso |
| Identidades sexuais | Homem heterossexual, bígamo e adúltero; mulheres bissexuais. | Mulher heterossexual, homem homossexual, homem bissexual |
| Triângulo amoroso | Um homem, duas mulheres. | Uma mulher, dois homens |
| Ambientes | Casa, igreja, cinema, restaurantes. | Apartamento, restaurantes, boates. |
| Aspectos familiares | Uma família poligâmica que mantinha uma rotina comum ao modelo convencional de família. | Personagens sem relações familiares que não demonstram o interesse de estabelecer vínculos familiares. |
| Ocupações das personagens | Xavier: trabalhador da indústria farmacêutica; Carmem e Beatriz: donas de casa. | Affonso: industrial; Serjoca: cabeleireiro; Aurélia: sem ocupação definida. |
| Elemento desestabilizador do triângulo | Externo: uma prostituta | Interno: Serjoca |
| Desfecho da narrativa | Assassinato de Xavier; Carmem e Beatriz ficam juntas. | Nascimento de Aurélia; Serjoca e Affonso ficam juntos. |

Fonte: produção do próprio autor

A partir da observação dessas semelhanças e distinções entre seus elementos, esses dois contos propõem ao leitor um curioso – e divertido – exercício de releitura no qual se poderá ampliar a interpretação para ambos. Na experiência de leitura descrita neste trabalho, observou-se que os próprios alunos, sem que o professor tivesse proposto essa atividade, já se alertaram para esses aspectos e apresentaram interessantes leituras desses elementos, os de um conto em relação aos do outro. Interessante destacar que as associações apresentadas pelos alunos se concentraram sobre a constituição do triângulo que se estabeleceu em cada narrativa e sobre o estilo de vida das personagens de cada conto. A partir da percepção dos alunos, o professor propôs, então, a observação de outros aspectos que poderiam ser destacados na estrutura dos dois contos lidos.

Na sequência, são apresentados e analisados os dados e interpretações que os alunos desenvolveram sobre as obras literárias lidas no decorrer da pesquisa.

4.4 Discussão e análise de dados

A realização das atividades de leitura atendeu ao objetivo de observar como os alunos receberam os textos selecionados para a pesquisa e que conhecimentos eles aplicaram para produzir significados para essas obras literárias. Os dados apresentados a seguir demonstram interessantes concepções e comportamentos de alunos de uma 4ª etapa da EJA tanto em relação ao ato de ler, quanto em relação à temática das identidades sexuais contemporâneas. Os dados obtidos serviram de referência para a sistematização de uma proposta de leitura literária direcionada, em princípio, aos alunos da EJA, podendo ser aplicada também em turmas do Ensino Fundamental regular.

Na primeira parte desse trabalho de análise de dados, o pesquisador deteve-se sobre os as respostas apresentadas pelos alunos no questionário de sondagem aplicado na 1ª etapa do método de leitura. Abaixo, apresentam-se com alguns detalhes as análises realizadas a partir do material coletado.

A primeira questão apresentada nesse questionário refletia sobre o tema bigamia. As respostas dos alunos assim se apresentaram:

Quadro 03
Índice de respostas à 1ª questão de sondagem

| Para você, um homem bígamo é aquele que | Nº de respostas | % |
|---|-----------------|----|
| Apesar de ser casado, quando surge uma oportunidade, relaciona-se sexualmente com outras mulheres | 7 | 41 |
| Assume a condição de marido de duas mulheres ao mesmo tempo. | 8 | 47 |
| Trai a esposa mantendo relações com prostitutas | 2 | 12 |

Fonte: produção do autor

Para a maioria dos alunos já há o conhecimento de que a bigamia pressupõe a identificação de um sujeito como sendo, de uma só vez, o cônjuge de duas mulheres. Chamou a atenção o fato de que, para um número considerável de alunos, mesmo quando o homem mantém relacionamentos esporádicos fora do casamento, ele já é identificado como sendo um homem bígamo. Por outro lado, um número mínimo de alunos associou a bigamia com a prostituição. Assim, deve-se considerar que para esses leitores lidar com termos como bigamia e prostituição já pressupõe estar discutindo sobre conceitos que não se confundem, ainda que possam, em determinadas circunstâncias, estarem associados.

A segunda questão proposta para os alunos visava investigar os conhecimentos que os alunos tinham sobre o tema da homossexualidade feminina. Neste ponto foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 04

Índice de respostas à 2ª questão de sondagem

| Para você, uma mulher homossexual é aquela que | Nº de respostas | % |
|--|-----------------|----|
| só se relaciona sexualmente com homens | 5 | 30 |
| relaciona-se sexualmente com mulheres | 6 | 35 |
| relaciona-se sexualmente com homens e com mulheres | 6 | 35 |

Fonte: produção do autor

A forma equitativa como as respostas dos alunos se distribuíram entre as três opções demonstrou que ainda há entre o grupo uma visível confusão em relação ao conceito de homossexual. Evidenciou-se, assim, a necessidade de promover estudos sobre os termos homossexual, bissexual e heterossexual dando aos três um tratamento que não os hierarquizasse, isto é, sem estabelecer que nenhum deles fosse considerado desviante em relação ao outro.

Quadro 05

Índice de respostas à 3ª questão de sondagem

| Em sua opinião, o homem que trai sua esposa com outra mulher: | Nº de respostas | % |
|---|-----------------|----|
| deve fazer isso escondido para que sua esposa não se sinta ofendida | 3 | 18 |
| merece ser desprezado pela esposa | 7 | 41 |
| merece ser traído pela esposa. | 7 | 41 |

Fonte: produção do autor

Para a maioria dos alunos deve prevalecer o princípio de que o homem adúltero deve ser castigado de alguma forma. Atente-se para o fato que um número considerável de alunos prevê que para um adúltero, o melhor castigo é passar a ser também vítima do adultério, o que implica dizer que, para esse grupo de alunos, uma mulher vítima de traição por parte de seu marido estaria autorizada a traí-lo. Já com relação à 4ª questão de sondagem, foram obtidos os seguintes dados:

Quadro 06

Índice de respostas à 4ª questão de sondagem

| Em sua opinião, quando uma mulher descobre que está sendo traída por seu marido, ela deve | Nº de respostas | % |
|---|-----------------|----|
| separar-se dele. | 7 | 41 |
| procurar meios para que ele se afaste da outra pessoa | 6 | 35 |
| procurar se vingar dele fazendo-o passar pelo mesmo sofrimento que ela está passando | 4 | 24 |

Fonte: produção do autor

Nesse ponto do questionário, chamou a atenção o fato de que, embora na questão anterior 41% dos alunos tenham afirmado que uma pessoa que trai o parceiro sexual mereça ser traída, nesta outra questão, apenas 24% do grupo concordou com a ideia de que a pessoa traída deva também trair como forma de vingança. Apesar de parecer uma contradição, pode-se compreender que a forma como os alunos se posicionaram em relação a essas duas questões reflete a forma como eles julgam as ações de quem trai e as de quem é traído, sem perder de vista a ideia do amor próprio que a vítima de uma traição deve manter – nesse sentido, a maioria apontou para a ideia de que a melhor solução para essa situação seria a separação.

Encerrando os questionamentos, apresentou-se uma proposição sobre a possibilidade de um indivíduo direcionar seu desejo sexual tanto para homens quanto para mulheres. Foram colhidos os seguintes dados:

Quadro 07

Índice de respostas à 5ª questão de sondagem

| Para você, uma pessoa que se relaciona sexualmente tanto com mulheres quanto com homens: | Nº de respostas | % |
|--|-----------------|----|
| sente-se livre para escolher o que mais lhe atrai em cada situação | 4 | 23 |
| ainda não sabe o que quer | 3 | 18 |
| está se comportando de forma errada | 10 | 59 |

Fonte: produção do autor

Em sua maioria, os alunos consideraram que um sujeito que satisfaz seus desejos sexuais tanto com homens quanto com mulheres está agindo em desacordo com os comportamentos que a sociedade determina para seus membros na esfera da sexualidade. Para eles, a identidade sexual de cada sujeito deve estar inserida num contexto cultural no qual as regras são estabelecidas pelo grupo e aqueles que não as respeitam acabam por se tornarem mal vistos na sociedade.

Uma vez analisados os dados estatísticos apresentados acima, o professor procedeu à segunda fase do trabalho de análise dos resultados obtidos ao longo da realização da experiência de leitura. Nesse momento, com base nos textos produzidos pelos alunos na 3ª e na 5ª etapa da realização do método, respectivamente sobre os contos “O corpo” e “Ele me bebeu”. A seguir, são apresentados alguns dados destacados no material produzido pelos alunos e uma possível análise sobre os pontos destacados nos textos desses leitores.

4.5 Ampliando o horizonte cultural do leitor

Com base nos textos produzidos pelos alunos a partir da leitura do conto *O corpo* foram coletadas importantes informações sobre como esses leitores compreendem duas importantes questões: as relações que se estabelecem entre a literatura e a realidade e a complexidade da temática das identidades sexuais contemporâneas.

Observe-se, inicialmente, como alguns alunos se expressaram a respeito da relação entre pessoas e personagens, entre a literatura e a realidade:

É uma história que o marido vive com as duas e o nome é Xavier, Beatris e Carme e é normal viver tudo junto. Se fosse na verdade elas ia se matar de brigar. Só porque é história de livro é tudo diferente¹². (Aluno 01)

Na leitura dessa história eu achei curioso porque é certo eles serem casados os três. Quer dizer casado não que não pode mais viver junto e elas são mulheres dele e acham certo morar tudo junto. Mais na vida real tem mesmo isso e não entendo como tem mulher que gosta disso. (Aluno 02)

Sobre essa relação entre o mundo real e o mundo das personagens, Cândido (2004, p.55) observa que, “há afinidades e diferenças essenciais entre o ser vivo e os entes de ficção, e que as diferenças são tão importantes quanto as afinidades para criar o sentimento de verdade, que é a verossimilhança”. Na compreensão dos alunos, não é necessário haver uma correspondência absoluta entre a literatura e a realidade: a ficção representa para eles o universo em que tudo é possível, diferente da vida real em que existem limitações e condicionamentos.

Em outro momento despertou a atenção o fato de que para alguns alunos o conto deve sofrer restrições ligadas à idade dos leitores. Nas palavras de um aluno: “Foi uma história feia porque criança não pode ler essa história que fala de coisa de sexo. só adulto”. Na concepção desse leitor, a história é feia porque fala de sexo, o que reflete um posicionamento cultural que considera que a sexualidade é um assunto inconveniente.

Alguns alunos, na tentativa de produzirem significados para o texto lido, associaram as experiências vividas pelas personagens às situações que eles já presenciaram ou tomaram conhecimento.

Meu avô tinha duas mulher e quando morreu as duas receberam dinheiro e minha avó ficou com raiva e meu tio disse que esse país só tem direito quem não presta porque minha avó era casada de papel e a outra não e ficou tudo a mesma. (Aluno 05)

¹² Nos trechos apresentados como exemplos foram mantidas a grafia das palavras e a construção das frases conforme o registro feito pelos alunos.

Já me disseram que tem lugar que pode casa com mais mulheres. Teve até uma novela que o marido casou com outra mulher e as duas brigavam muito foi uma novela que repetiu de tarde mas não era no Brasil. (Aluno 06)

Esses leitores demonstram possuir conhecimentos culturais (inclusive legais) que, sem uma precisão rigorosa, já contribuem para que eles desempenhem a tarefa de fazer comparações entre as identidades ficcionais e aquelas historicamente produzidas em diferentes situações para, dessa forma, produzirem um conjunto de referências que são aplicadas no trabalho de interpretação do texto literário (GOMES, 2014a, p.33).

Alguns alunos se manifestaram sobre a importância que o olhar dos outros deve (ou não) ter sobre a sexualidade de um sujeito.

A historia que li tem coisas boas e ruins. Bom porque ninguém liga pro modo de vida dos outros e os três faz o que quer da vida ninguém tem a ver. Eles vão pra igreja, pra outro país e pra restaurante [...] Mais tem gente que vive assim mesmo mais é errado. E tem homem que tem muita mulher mais cada uma na sua casa não toda juntas. (Aluno 07)

Agora ninguém ligava porque ninguém tem nada com a vida dos outros e eles eram gente boa e não arranjava caso com ninguém e o padre aceitava que eles fossem pra missa. (Aluno 08)

Embora no questionário de sondagem aplicado no início dos trabalhos os alunos tenham manifestado que o comportamento de outros indivíduos influencia na maneira de cada um ser, nos trechos acima os alunos demonstraram reconhecer a existência de pessoas que vivem ao seu modo, independentes de determinadas imposições sociais. Importa lembrar que, conforme Louro, cada sujeito reconhece os outros a partir do lugar social que ele mesmo ocupa (LOURO, 2000, p. 12). Compreende-se, assim, que cada aluno desenvolveu sua análise sobre as personagens dos contos tendo como parâmetro, em princípio, sua própria forma de viver, seus conceitos e seus preconceitos sobre diferentes aspectos da sexualidade.

Com relação às discussões sobre a homossexualidade feminina, veja-se como alguns leitores se manifestaram:

Tinha um homem que tinha duas mulheres e morava com as duas junto e elas eram amigas e depois passaram a se gostar e se curtir fazer sexo as duas. Até aí tudo bem mas até pra igreja iam os três e depois ia pro cinema. (Aluno 04)

E ainda tinha outra na rua e elas queriam ele só para elas. Mas só que elas já eram feias e velhas e já estavam virando gay as duas. e ele queria mulher que gostasse de fazer certas coisas que eu não posso escrever com ele. (Aluno 09)

Na análise que fazem dessas questões, percebe-se, inclusive, que eles já reconhecem que a identidade de cada sujeito se constitui a partir da reunião de várias identidades. Para eles, o que causa visível estranhamento se refere ao fato de que essas duas últimas personagens praticam um crime e não são devidamente punidas pelas instituições legais. Na análise de alguns desses alunos:

Eu acho que a mulher dele Carmem que planejou tudo devia pegar muitos anos na cadeia e a outra a Beatris devia ser presa também porque ajudou, mas podia ficar menos tempo porque só ajudou e deixou a outra fazer aquilo. (Aluno 04)

[...] não gostei de matarem Xavier porque é muito errado e devia mesmo ir presa mas a lei é assim so prende quem é certo. (Aluno 10)

Encerrando essas discussões sobre a leitura de *O corpo*, ressaltou-se que alguns alunos expressaram um juízo de valor sobre a obra lida. Já no título de seu texto, um aluno assim se expressou: “li essa historinha ruim”. Outro aluno assim se manifestou ao fim de seu texto: “Que história mais feia e sem graça. Não gostei”. E outro fez ainda um interessante questionamento ao fim de seu texto: “Não gosto de ler história de gente que mata uns os outros pois o mundo já tem muito disso e até nos livros tem essas histórias?”

Partindo agora para os textos produzidos pelos alunos a partir da leitura do conto “Ele me bebeu”, foram destacados os dados apresentados abaixo.

Inicialmente, observou-se que os leitores não demonstraram espanto pelo fato de que a personagem Affonso deixou Aurélia para ficar com Serjoca.

Parece até que ele não gostava nunca de mulher e só quis sair com ela por causa que ela estava com o amigo [...] Achei engraçado um homem rico deixar de ficar com uma mulher bonita para ficar com outro homossexual. (Aluno 16)

Hoje em dia tem homem por ai que prefere trocar uma mulher bonita para ficar com outro homem e no caso com o amigo da mulher. (Aluno 13)

Os alunos aplicaram conhecimentos obtidos a partir da observação de situações da vida real. Entretanto, embora reconheçam a existência da possibilidade de algumas pessoas optarem ora por parceiros do mesmo sexo, ora por parceiros do sexo oposto, esses leitores fazem críticas a esse estilo de vida.

Acho errado um homem deixar sua mulher para ficar com outro homem e a mulher aceitar isso. Hoje tá tudo assim. (Aluno 11)

Foi que ele já gostava de gay e queria enganar ela. E tem homens na verdade que faz isso de enganar a mulher e sair com outro homem. (Aluno 16)

Nestas críticas feitas à mudança de direcionamento do desejo sexual da personagem Affonso, os leitores fizeram também associações com situações da vida real. E alguns exercitaram a sua capacidade de alteridade ao se colocaram no lugar da personagem Aurélia para experimentarem a dor por ela sentida quando adquiriu a consciência de que havia sido preterida em benefício da personagem Serjoca. Para eles, ela foi duplamente vítima: de Serjoca, que traiu a sua amizade, e de Affonso, que a deixou para ficar com outro homem.

Se fosse comigo ia ser diferente eu não ia andar com esse amigo quando fosse namorar porque sei que hoje até os homens tomam os homens dos outros. (Aluno 03)

Acho que no fim ela devia ter achado outro namorado que gostasse dela e não cortasse dos dois lados. (Aluno 05)

Os leitores realizaram aí um interessante exercício de alteridade: colocaram-se no lugar da personagem para melhor compreender suas ações e seus sentimentos. Sobre essa atitude do sujeito leitor, Mazauric explica que “se lemos, é também pelo desejo de nos tornarmos um outro, de nos desfazermos muito mais do que nos fazermos, para nos perdermos e não para nos encontrarmos” (2013, p.89).

Nas críticas feitas ao comportamento das personagens Affonso e Serjoca, os leitores associaram suas condutas às situações reais por eles conhecidas. Sem demonstrar constrangimento, eles relataram histórias de pessoas que têm um estilo de vida que não é necessariamente aquele prescrito socialmente. Com isso, apontou-se para um dado levantado no questionário de sondagem aplicado no início das oficinas em que a maioria deles (82%) expressou a compreensão de que as pessoas buscam a satisfação de seus desejos sexuais a partir de critérios próprios e não por determinações sociais.

Tem muito isso hoje conheço gente que perdeu o marido para outro homem e até brigou mais não teve jeito. (Aluno 09)

Já vi historia assim na verdade e a mulher até brigou com o gay que tomou o namorado dela mas eu não fazia isso não que ficou feio para ela. Também vi de verdade mulher que deixa o marido e fica com sapatão. (Aluno 12)

É, então, a partir de situações presenciadas ou conhecidas que esses alunos recolhem elementos para construir a sua interpretação sobre o texto. Observe-se que nesse sentido eles não estabelecem fronteiras claras entre os universos das pessoas e o universo das

personagens. Para eles, os mesmos conceitos se aplicam aos dois casos. Atente-se ainda para os julgamentos que esses leitores fizeram sobre a obra. Alguns expressaram não ter apreciado a narrativa, por ela apresentar uma visão de vida que eles consideram feia.

Por isso não gostei dessa historia porque ela é feia e a mulher perdeu para o homem. (Aluno 05)

Não gosto de história assim gosto de história que o homem e a mulher terminam juntos mais essa foi engraçada e foi boa. (Aluno 11)

Já outros alunos manifestaram ter gostado da leitura do conto, quer seja pela forma como a narrativa dialoga com a realidade, quer seja devido aos elementos estéticos presentes na obra, como a construção da beleza da personagem Aurélia ou aquilo que pode ser considerado interessante no comportamento das personagens.

Gostei da historia que li na aula de português. Porque é uma historia que mostra a verdade da vida que tem por aí. (Aluno 07)

É um texto de Clarice Lispector. Eu gostei do texto porque Aurélia é uma mulher bonita que sempre quer ser linda e Serjoca o amigo dela faz maquiagem e arruma o cabelo dela para ela ser bonita. (Aluno 16)

Por fim, deve-se observar que, no geral, os alunos sentiram dificuldades em produzir um significado para o título da obra, embora o professor tenha discutido com eles sobre algumas possibilidades de interpretação para esse título.

Não entendi o nome dessa historia. Ninguém pode beber uma pessoa mais eles bebia bebida e comia muito so que a mulher não via que o amigo dela queria o rapaz que tava interessado nela e aí ele fez as coisa para ela perder ele. (Aluno 10)

Que nome doido para uma história de texto. (Aluno 08)

Com a observação desses dados, chama a atenção o fato de que os alunos não demonstraram se escandalizar com a representação literária dessas identidades sexuais; isto pode ter ocorrido porque no meio sociocultural no qual eles vivem essas identidades já se fazem visivelmente presentes. Nesse sentido, conforme questiona Foucault, essa intensa visibilidade das sexualidades que não seguem o padrão estabelecido aponta para o enfraquecimento da regra ou revela a intenção de manter um controle sobre essas chamadas sexualidades periféricas? (1999, p. 41). Embora se trate de uma discussão bastante ampla, que envolve também uma série de reflexões sobre as estruturas de poder que atuam na sociedade, pode-se pensar que, a partir do momento em que essas sexualidades se mostram à luz do dia,

cada sujeito pode refletir melhor sobre elas e, assim, dar a sua parcela de contribuição no permanente processo de transformação das relações sociais.

A realização dessas leituras, portanto, contribuiu para que os alunos refletissem sobre a diversidade sexual que há no mundo atual e, a partir daí, reconhecessem a importância de melhor compreenderem as diferentes identidades sexuais com as quais eles se deparam em seu meio social. Considere-se também que em seus textos, os alunos demonstraram preconceitos sobre as questões relacionadas à sexualidade; acredita-se que tal fato se deve também à complexidade dos assuntos abordados, acredita-se que, a partir de ações como esta proposta de leitura literária, esses alunos poderão aprofundar seus conhecimentos e, gradativamente, superar seus preconceitos. Dessa forma, acredita-se que este trabalho represente uma importante contribuição para o processo de construção de uma sociedade fundamentada no respeito mútuo entre todas as pessoas.

4.6 Glossário da diversidade sexual contemporânea

A seguir, apresenta-se o material produzido pelos alunos com o auxílio do professor durante a 5ª etapa do método recepcional de leitura aplicado nas atividades de leitura descritas neste trabalho. A definição dos termos levantados pelos alunos durante as leituras teve por referência a pesquisa em material de apoio, como dicionários e páginas da internet. Por se tratar de um material de consulta produzido pelos alunos para uso deles mesmos e de outros alunos da instituição escolar, a linguagem empregada não se prendeu ao rigor das definições teóricas. Assim, procurou-se atender ao propósito de expressar, de forma clara e servindo-se de exemplos, a compreensão que esses alunos obtiveram sobre os termos pesquisados.

Adúltero: Marido que trai a esposa relacionando-se afetivamente e/ou sexualmente com outra(s) pessoa(s). Quando é a esposa que trai o marido a palavra é adúltera.

Por exemplo: Xavier era um adúltero porque mantinha relações sexuais fora do casamento.

Bígamo: pessoa (homem ou mulher) que tem um relacionamento estável com duas outras pessoas.

Por exemplo: Xavier era um homem bígamo porque tinha uma relação estável com Beatriz e com Carmem.

Bissexual: pessoa que sente atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto, isto é, uma pessoa (mulher ou homem) que sente atração por homens e também por mulheres.

Por exemplo: Affonso era um homem bissexual porque se relacionava com mulheres e com homens.

Gay: pessoa que se relaciona sexualmente com pessoas do mesmo sexo dela. Homossexual.

Heterossexual: pessoa que sente atração afetiva e/ou sexual por uma pessoa do sexo oposto. Isto é, refere-se a um homem que sente atração por uma mulher ou vice-versa.

Por exemplo: Xavier era um homem heterossexual porque se relacionava sexualmente apenas com mulheres.

Homofobia: rejeição, desrespeito, agressão por palavras ou por atos violentos contra pessoas homossexuais ou bissexuais. Às vezes essa palavra é usada também contra transexuais.

Por exemplo: Na história “Ele me bebeu”, não aconteceu nenhuma situação de homofobia contra a personagem Serjoca.

Homossexual: pessoa que sente atração afetiva e/ou sexual por outra pessoa do mesmo sexo. De forma mais clara, refere-se ao homem que sente atração por outro homem ou à mulher que sente atração por outra mulher.

Por exemplo: Serjoca era um homem homossexual.

Identidade de gênero: o gênero (masculino ou feminino) com o qual a pessoa se identifica. Explicando melhor: uma pessoa (homem ou mulher) pode se identificar como sendo do gênero masculino ou feminino. Essa identificação não está limitada apenas à forma como ela se apresenta exteriormente (roupas, cabelo, jeito de andar ou falar); refere-se também à forma como ela se sente em relação a ela própria e às outras pessoas.

Lésbica: mulher homossexual, mulher gay.

Por exemplo: Carmem e Beatriz também eram lésbicas.

LGBT: sigla que se refere ao público formado por pessoas lésbicas, gays, bissexuais travestis, transexuais e transgêneros.

Por exemplo: Os movimentos LGBT lutam pelos direitos das pessoas que são gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais.

Monogamia: casamento entre duas pessoas apenas.

Por exemplo: O casamento de João e Maria é uma monogamia.

Poligamia: casamento de um homem com mais de uma mulher ou de uma mulher com mais de um homem. No Brasil, a lei não aceita a poligamia.

Por exemplo: O casamento de Xavier, Carmem e Beatriz era uma poligamia.

Prostituta: mulher que pratica sexo em troca de dinheiro. Também há homens que praticam a prostituição.

Por exemplo: Xavier mantinha relações com uma prostituta.

Transexual: pessoa que possui uma identidade de gênero contrário ao sexo com o qual ela nasceu, isto é, uma pessoa que nasceu com o órgão sexual masculino mas se reconhece sendo do gênero feminino ou uma pessoa que nasceu com o órgão sexual feminino e se reconhece pertencente ao gênero masculino.

Por exemplo: Minha amiga é uma mulher transexual.

Travesti: pessoa que sente prazer em caracterizar o corpo e se vestir com as roupas socialmente definidas para o gênero oposto ao dela. Assim, é travesti um homem que se caracteriza como mulher ou uma mulher que se caracteriza como homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa evidenciou-se a importância de se valorizarem os conhecimentos culturais que os alunos da EJA empregam no trabalho de interpretação de uma obra literária. A partir daí, recomenda-se que esses estudantes sejam estimulados a colaborar no processo de interpretação do texto literário empregando seu próprio repertório cultural no trabalho de preencher os espaços vazios deixados no texto e, assim, produzirem o significado para a obra (ECO, 2004, p.37). Importa observar que essa leitura baseada na atuação do sujeito leitor – que emprega seus conhecimentos e suas experiências pessoais para atualizar os significados da obra – não constitui, de acordo com Langlade (2013, p. 37), uma abordagem ingênua e limitadora da obra literária; pelo contrário, ao fazer essa associação entre seus próprios conhecimentos e os conhecimentos que o texto oferece, o leitor contribui para ampliar o universo de significados possíveis para uma produção literária.

Ao professor atribui-se a tarefa de elaborar para esses alunos metodologias de leitura que proporcionem para os alunos o encontro com obras literárias que lhes despertem o interesse, tanto por conta dos seus aspectos estéticos quanto pelas discussões culturais que essa leitura provoca. Dessa forma, o professor fortalece a ideia de que os alunos da EJA, devido mesmo às peculiaridades de sua condição social e de sua vivência escolar, muito têm a oferecer num trabalho de interpretação de um texto literário. Assim, na realização de uma experiência de leitura na qual leitura e sociedade estão intimamente relacionadas, “o gosto pela leitura é despertado como uma prática de reflexão social” (GOMES, 2014, p. 25). Assim, é fundamental que o trabalho de leitura literária seja realizado a partir de procedimentos que valorizem tanto os aspectos estéticos quanto os aspectos culturais representados no texto.

Nessa perspectiva, pouco ou nenhum sentido faz a prática de leituras mecânicas que não convidam o leitor a atuar com o texto de forma crítica e criativa. É fundamental que os alunos sejam estimulados a expressar sua compreensão e seus questionamentos sobre os textos lidos, uma vez que, dessa forma, a relação que eles estabelecem com a obra torna-se mais verdadeira. Assim, esses leitores sentem-se responsáveis pelos sentidos produzidos para o texto – o que não ocorreria se a eles fosse proposta uma leitura cujo interesse recaísse sobre a decodificação do código escrito ou sobre a obtenção de informações superficiais apresentadas em roteiros de leitura que não exigem deles um trabalho colaborativo.

Deve-se compreender que os alunos da EJA – como a maioria dos leitores – não possuem todos os conhecimentos necessários para realizar de forma ampla seu papel no processo de interpretação da obra. Entretanto, deve-se considerar que uma das funções do

trabalho de leitura na escola é estimular os leitores a procurarem informações que lhes auxiliem na realização de uma leitura que seja o mais ampla possível. Desse modo, compete ao professor apresentar questionamentos sobre o texto, organizar o debate das ideias, sugerir instrumentos de pesquisa e propor esquemas de comparação entre elementos presentes no texto e elementos da realidade na qual se processa a leitura. Nesse sentido, é interessante promover um trabalho coletivo de modo que todos possam contribuir para somar o maior número de conhecimentos possíveis a serem empregados na interpretação da obra.

Considerados esses pontos, na experiência relatada neste trabalho, a partir do prazer estético que a aproximação com a produção literária de Clarice Lispector pode proporcionar ao leitor, os alunos da EJA foram convidados a participarem de atividades de leitura nas quais puderam também refletir sobre as diversas identidades sexuais que se apresentam na realidade atual. Assim, na análise das identidades sexuais das personagens dos contos “O corpo” e “Ele me bebeu”, esses leitores foram estimulados a refletir tanto sobre as questões próprias da narrativa literária como também sobre as relações que os seres construídos através do discurso literário estabelecem com os sujeitos do universo cultural no qual os significados do texto são atualizados através do trabalho colaborativo do leitor.

Durante a realização dessa proposta de leitura na qual se discutiu sobre as identidades sexuais das personagens de ficção em relação às identidades sexuais de sujeitos da realidade contemporânea, dois questionamentos logo se apresentaram para o professor: quais as identidades sexuais que os alunos identificam em seu meio cultural? E quais os conceitos (e preconceitos) que esses leitores possuem sobre essas identidades com as quais eles convivem na sociedade? Com a realização das atividades de leitura pôde-se observar que os alunos já reconhecem diversas identidades sexuais que circulam pela sociedade, embora nem sempre reconheçam a legitimidade de algumas delas. Também se evidenciou que os alunos já reconhecem o caráter múltiplo das identidades contemporâneas, uma vez que eles compreenderam que cada personagem, embora tivesse a identidade sexual como um elemento marcante em sua composição, também possui outras identidades que atuam em determinadas circunstâncias e em determinadas situações de interação social. Motivados pelo contato com as personagens dos contos e pelas situações vividas por elas, os alunos refletiram sobre temas como bissexualidade, poligamia, homossexualidade masculina e homossexualidade feminina, adultério e prostituição.

Destaque-se que não houve na realização desta pesquisa a intenção de promover com os alunos o trabalho de categorizar formalmente as diversas identidades sexuais presentes na

realidade cultural contemporânea. Tal procedimento extrapolaria largamente o objetivo deste trabalho – promover uma leitura de obras literárias a partir da observação cultural das identidades sexuais das personagens de ficção. Também não se pretendeu com este trabalho determinar a maneira como os alunos devem enxergar e compreender as diversas identidades sexuais presentes em seu meio cultural. A realização deste trabalho de leitura não assumiu, em momento algum, um caráter orientador no sentido de apresentar para os alunos uma relação de comportamentos sexuais que seriam corretos ou incorretos. Uma abordagem feita dessa forma contrariaria enormemente a ideia de uma análise cultural do texto literário e representaria um grande desserviço para a prática da leitura literária, para o processo de formação do leitor e para toda a formação escolar e social do aluno. O objetivo da realização do debate sobre essas identidades sexuais foi contribuir para que os estudantes ampliassem seus conhecimentos sobre essa temática e, assim, pudessem compreender melhor a forma como os sujeitos contemporâneos vivem e expressam sua sexualidade.

Com a apresentação do material resultante dessa pesquisa – o relato da experiência de leitura e a análise dos dados coletados – este trabalho oferece sua colaboração para ajudar outros docentes a refletirem sobre diferentes práticas de leitura realizadas com o público da EJA e sobre novas e criativas possibilidades de abordagem do texto literário. Deseja-se, desse modo, que esse material resultante do trabalho desenvolvido nesta pesquisa seja somado a outros estudos que apresentam importantes reflexões e propõem renovadas ações a serem aplicadas nas práticas de letramento literário que ocorrem nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ARÊAS, Vilma. **Clarice Lispector**: com a ponta dos dedos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Proposta Curricular para a formação de jovens e adultos** - segundo segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2002, 63 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf > Acesso em 05 de out 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. In: Por que ler os clássicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CÂNDIDO, Antônio, ROSENFELD, Anatol, PRADO, Décio de Almeida Prado & GOMES, Paulo Emílio Salles. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

CEREJA, William Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Lígia. Leitura e Interdisciplinaridade. In: _____. **Reinvenção da catedral**: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005, p.169-181.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. **Leitura literária na escola**: desafios e perspectivas de um leitor. Salvador: Eduneb, 2012.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

_____. **Os limites da interpretação.** Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber;** tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

GOMES, Carlos Magno. O modelo cultural de leitura. **Nonada** Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 167-183, 2012. Disponível em <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/572/362>. Acesso em 17 de março de 2016.

_____. **Ensino de Literatura e Cultura:** do resgate à violência doméstica. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leitura subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-66.

LAJOLO, Marisa. Leitura-Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro, ZILBERMAN, Regina (orgs). **Leitura:** perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005, p.87-99.

LANGLADE, Gerard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p.25-38.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p.133-148.

LISPECTOR, Clarice. **A via crucis do corpo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes, org. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 9-34.

MAZAUIC, Catherine. Les moi volatils dês guerres perdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? Trad. Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p, 89-102.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSENFELD, Anatol. **Literatura e Personagem**. In: CANDIDO, Antônio, ROSENFELD, Anatol, PRADO, Décio de Almeida Prado & GOMES, Paulo Emílio Salles. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004, 10a edição.

ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker. A força mobilizadora e revolucionária da leitura no desenvolvimento da educação. **Nonada** Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, p. 71-109, 2012.

ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar* e *interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p.151-164

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a. p.67-83

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de, JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p.17-33.

SANTOS, Leonor Werneck dos Santos. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. In **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. GENS, Rosa. MARTINS, Georgina (orgs). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010. p.39-54

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A Escolarização da Leitura Literária:O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____, As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005. p.18-29

THIEL, Grace Cristiane; THIEL, Janice Cristine. **Movie takes: a magia do cinema na sala de aula**. Curitiba: Aymará, 2009, 119 p.

TODOROV, Tzvetan. A Literatura em Perigo. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

_____. Prefácio de Leituras Literárias: mito, gênero e ancestralidade. In: GOMES, Carlos Magno. RAMALHO, Christina e CARDOSO, Ana Maria Leal. (organizadores). **Leituras Literárias: mito, gênero e ancestralidade**. São Cristóvão: EDUFS, 2014.

ZILBERMAN, Regina. SILVA, Ezequiel Theodoro. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: SILVA, Ezequiel Theodoro, ZILBERMAN, Regina (orgs). **Leitura: perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2005. p. 111-115

GLOSSÁRIO

Espaços vazios: espaços em branco deixados no texto intencionalmente por seu autor para que o leitor execute o trabalho de preenchê-los e, assim, ajude o texto a funcionar. (ECO, 1986).

Ensino interdisciplinar de literatura: método de leitura no qual leitura e sociedade não podem ser desvinculadas; o gosto pela leitura é despertado como uma prática de reflexão social (GOMES, 2014).

Heterogeneidades sexuais: as diversas formas de sexualidade surgidas nos séculos XIX e XX como resultado do processo através do qual as identidades sexuais se multiplicaram e se dispersaram em diversas direções (FOUCAULT, 1999).

Horizonte de expectativas: os conhecimentos que o leitor já possui sobre os assuntos que serão abordados no texto (BORDINI & AGUIAR, 1988).

Identidade de gênero: diz respeito à forma como cada pessoa se identifica em relação aos conceitos de masculino ou feminino (LOURO, 1997).

Identidade literária: a relação que se estabelece entre o leitor e os textos, considerando a capacidade que estes têm de representar aquele (ROUXEL, 2013).

Identidade sexual: refere-se ao modo como as pessoas vivem sua sexualidade, o que pode ocorrer com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou mesmo sem parceiros (LOURO, 1997).

Identidade pós-moderna: identidade que se caracteriza pela fragmentação e descentramento; o sujeito pós-moderno não possui mais uma identidade única e fixa, sua identificação ocorre agora de forma fluida, contraditória e híbrida (HALL, 1995).

Leitor colaborativo: aquele que tem a habilidade de atualizar aquilo que não foi dito, ou seja, aquilo que não se faz visível na superfície da produção escrita e que, portanto, mais necessita de uma atualização por parte do leitor (ECO, 1986).

Leitor empírico: o leitor concreto que procura exercitar sua cooperação para preencher os espaços vazios deixados no texto por seu autor a partir das competências previstas pelo próprio texto, ou seja, tenta comportar-se como o modelo virtual de leitura criado pelo texto (Eco, 1986).

Leitor modelo: destinatário idealizado pelo emitente do discurso já no processo de construção do texto; constitui uma condição indispensável não apenas da capacidade concreta de comunicação, como também da própria potencialidade significativa (Eco, 1986).

Leitor subjetivo: aquele que imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto. (ROUXEL, 2014).

Leitura cultural: método de leitura do texto literário a partir de uma visão interdisciplinar que aplica à obra estudos sobre as diversas identidades culturais, considerando questões étnico-raciais, de gênero, sexuais, de classe, entre outras (GOMES, 2014, p.21).

Letramento literário: processo de escolarização da literatura (COSSON, 2014, p.12)

Método recepcional de leitura: método de leitura que tem como ponto de partida o horizonte de expectativas que o aluno já possui, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores para que se chegue ao questionamento e à ampliação desse horizonte. (BORDINI & AGUIAR, 1988).

Personagem: ser ficcional que habita uma narrativa. “A personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos” (CÂNDIDO, 2004).

Texto: artifício sintático-semântico-pragmático cuja interpretação prevista faz parte do próprio projeto gerativo (ECO, 1986)

Texto do leitor: apropriação do texto pelo leitor que leva para a obra elementos do seu universo pessoal, como elementos do cenário, traços físicos e de caráter das personagens etc. (LANGLADE, 2013, p. 25).

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Letramento literário na EJAEF: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector

Pesquisador responsável: Fábio Silva Santos

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (79)

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

| NOME DA EQUIPE EXECUTORA | ASSINATURAS |
|--|-------------|
| Fábio Silva Santos | |
| Carlos Magno Santos Gomes (orientador) | |



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Letramento literário na EJAEF: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector

Pesquisador responsável: Fábio Silva Santos

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Escola Municipal Coronel Gentil Daltro/ Nossa Senhora do Socorro-SE.

O pesquisador do projeto “Letramento literário na EJAEF: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. O pesquisador também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professor Carlos Magno Santos Gomes. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

| NOME DA EQUIPE EXECUTORA | ASSINATURAS |
|--|-------------|
| Fábio Silva Santos | |
| Carlos Magno Santos Gomes (orientador) | |



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Termo de consentimento livre esclarecido

Eu, _____, aluno(a) da 4ª etapa da EJAEF-II da Escola Municipal Coronel Gentil Daltro, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, autorizo o professor Fábio Silva Santos a utilizar minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Letramento literário na EJAEF: como abordar a ambiguidade sexual nos contos de Clarice Lispector”, desenvolvido por ele mesmo, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Questionário de sondagem¹³

| | |
|--|--|
| 01-Para você, um homem bígamo é aquele que | |
| Apesar de ser casado, quando surge uma oportunidade, relaciona-se sexualmente com outras pessoas. | |
| Assume a condição de marido de duas mulheres ao mesmo tempo. | |
| Trai a esposa mantendo relações com prostitutas. | |
| 02- Para você, homossexual é a pessoa que | |
| só se relaciona sexualmente com pessoas do mesmo sexo que ela | |
| se relaciona sexualmente com pessoas do sexo oposto | |
| se relaciona sexualmente com homens e com mulheres | |
| 03- Em sua opinião, o homem que trai sua esposa com outra mulher: | |
| deve fazer isso escondido para que sua esposa não se sinta ofendida | |
| merece ser desprezado pela esposa | |
| merece ser traído pela esposa. | |
| 04- Em sua opinião, quando uma mulher descobre que está sendo traída por seu marido, ela deve | |
| separar-se dele. | |
| procurar meios para que ele se afaste da outra mulher e fique somente com ela | |
| procurar se vingar dele fazendo ele passar pelo mesmo sofrimento que ela está passando | |
| 05- Para você, uma pessoa que se relaciona sexualmente tanto com mulheres quanto com homens: | |
| sente-se livre para escolher o que mais lhe atrai em cada situação | |
| ainda não sabe o que quer | |
| está se comportando de forma errada | |

¹³ Questionário aplicado numa oficina de leitura literária realizada com uma turma da EJA como parte de uma pesquisa do Profletras, em 10 de agosto de 2016.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 1¹⁴

Escreva um texto expondo a sua compreensão sobre a leitura do conto "O corpo", da escritora Clarice Lispector.

Como foi a morte do corpo de Xavier
Lem entendi que é uma história de gente que não dá importância para o pensamento dos outros e faz o que quer da vida. Porque pode até casar com duas pessoas e ninguém deve se meter. Mas não pode casar assim na hora ou na igreja pior ainda mais mora junto e tem direito. Meu avô tinha duas mulheres e quando morreu as duas receberam dinheiro e minha avó ficou com mais e meu tio disse que esse país não tem direito quem não presta porque minha avó era casada de papel e a outra não exigiu tudo a mesma. Então eu acho que na história que eu li eles acabaram viver assim no mesmo pra restaurante e até pros outros países e tudo bem. mas elas mataram ele e nem foram pra cadeia porque o policial era engragado e deu o dinheiro. Então eu não concordo porque ninguém ia gostar de ser matado e ficar por isso mesmo e ainda deixar as coisas pra elas

¹⁴ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma de EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 24 de agosto de 2016



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 2¹⁵

Escreva um texto expondo a sua compreensão sobre a leitura do conto "O corpo", da escritora Clarice Lispector.

tinha um homem que tinha duas mulheres e morava com as duas junto e elas eram amigas e depois passaram a se gostar e se curtir fazer sexo as duas. Até aí tudo bem mas ali pra igreja iam as três e depois ai pro cinema e ouviam músicas antigas que a gente não dança mais hoje o tango e o bolero que é dança de gente apaixonado e hoje as músicas não prestam e só falam do que não presta.

Agora só o marido trabalhava porque queria duas mulheres e ia ter que sustentar e ainda queria isso e procurava mais uma mulher na rua e Carmem e Beatriz descobriram que a outra era bemita e ele gostava das coisas que ela fazia com ele. Elas então olaram uma surra nele e viajaram e não resolveu e então elas ficaram como loucas e mataram ele e terminaram as duas juntas porque o solado deixou. Eu acho que a mulher dele Carmem que planejou tudo devia pagar muitos anos na cadeia e a outra a Beatriz devia ser presa também porque ajudou, mas podia ficar menos tempo porque só ajudou.

¹⁵ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma de EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 24 de agosto de 2016.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 3¹⁶

Escreva um texto expondo a sua compreensão sobre a leitura do conto "O corpo", da escritora Clarice Lispector.

A morte do homem xavier
Na história os três são casados mas é no papel não pode caso
com pessoas de vez e mora numa casa bonita que eles cuida
enquanto ele trabalha. Pra sustentar duas mulheres tem
que trabalhar muito. Mas eles faz tudo pra ele parece que
ninguém sabe como ele vive pode pensar que são uma
família de irmãos ou que os dois é irmã e ele é cunhado de
algumas das mulheres e no restaurante, na rua e na
igreja ninguém vê nada tudo normal.
já me disseram que tem lugar que pode caso com mais mulheres
até até uma novela que o marido casou com outra mulher e
os dois brigaram muito foi uma novela que repetiu de tarde
mas não era no Brasil
mas na história que eu li eu entendi que eles brigaram
foi com ele porque ele queria trazer outra mulher para casa deles
no fim eles ficaram felizes e a polícia achou engraçado.
parece até que a polícia que ficou com eles.
foi uma história feia porque criança não pode ler essa
história que fala de coisa de sexo só adulto.

¹⁶ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma da EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 24 de agosto de 2016.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 4¹⁷

Escreva um texto expondo a sua compreensão sobre a leitura do conto "O corpo", da escritora Clarice Lispector.

A história que li. Tem coisas boas e ruins. Bom porque
ninguém liga pro modo de vida dos outros e os três fogem
quer da vida ninguém tem a vida. Eles vão pra igreja,
pra outro país e pra restaurante porque eles é gordo e
come muito. Só a mulher Besteira é magra
e come pouco agora é ruim porque eles moram juntos
e que eu saiba não pode. Casar três pessoas de uma
vez. Mais. Tem gente que vive assim mesmo mais
é errado. E tem homem que tem muita mulher mais
cada uma na sua. Essa não toda juntas.
E vem ainda outra mulher e eles ficam com muita raiva
e bate nele e depois mata ele. Na televisão passa
história assim e eu não gosto de ver muito. Triste.
No fim da história elas parece que nada aconteceu
ficam livres, vende a casa e a polícia manda
elas ir embora. Termina assim a história. Todos
mundo feliz e o marido. Termina morto.
Também quem mandou ele morrer. Tudo.
Ele podia ter só a mulher dele e ficava
vivo.

¹⁷ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma de EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 24 de agosto de 2016.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 5¹⁸

Escreva um texto expondo sua compreensão sobre a leitura do conto “Ele me bebeu”, da escritora Clarice Lispector.

| | |
|----|--|
| 01 | |
| 02 | Quem bebeu? |
| 03 | |
| 04 | É um texto que não entendi direito porque fala |
| 05 | que ele bebe ela mais isso não existe, purêta e |
| 06 | Seryca era gar e eles eram amigos e ele exumou |
| 07 | ela. Ai ela conheceu Afonso no ponto do taxi que ela |
| 08 | tava esperando e ele deu carona e ela levou Seryca |
| 09 | junto. mais na casa do Afonso Seryca tirava mais |
| 10 | para ela e ai ela foi para casa sozinha e no espelho |
| 11 | ela viu a cara dela sem maquiagem e disse que |
| 12 | Seryca queria tirar tudo dela até os ossos. Porque que |
| 13 | ele queria matar ela por isso ela saiu fora |
| 14 | É errado o que Seryca fez porque se ele queria |
| 15 | pegar homem tinha outros para ele pegar e não o |
| 16 | do amigo por isso e amigo de acabou. Não ficou |
| 17 | errado homem que gosta de homem mais outro |
| 18 | muito mal tomar o namorado do amigo. Acho que |
| 19 | no fim ela devia ter achado outro namorado que |
| 20 | gostasse dela e não contasse do dois lados. |
| 21 | |
| 22 | |
| 23 | |
| 24 | |
| 25 | |
| 26 | |
| 27 | |
| 28 | |
| 29 | |
| 30 | |

¹⁸ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma da EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 30 de agosto de 2016.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 6¹⁹

Escreva um texto expondo sua compreensão sobre a leitura do conto "Ele me bebeu", da escritora Clarice Lispector.

| | |
|----|--|
| 01 | texto Esquisito |
| 02 | Hoje em dia tem homem por aí que prefere tocar uma |
| 03 | mulher bonita para ficar com outro homem e no caso com o amigo |
| 04 | da mulher. Na história não gostei porque o rapaz chamado |
| 05 | Beyola enganou a amiga e roubou o namorado dela e ela estava |
| 06 | do no começo de namorar. O nome dela era Durela e o namorado |
| 07 | era Afonso. Ele achou que ela bonita mas depois deixou |
| 08 | ela para ficar com o amigo dela. Esse amigo era magrão e |
| 09 | e ela achava que ele deixava ela mais bonita para os homens |
| 10 | mas ele dava em cima dela em cima de Afonso e ele |
| 11 | gostou e roubou ele um amor de pessoa. Agora |
| 12 | deixou uma mulher para ficar com um homem gay e não |
| 13 | entendo mais cada qual faz o que quiser da vida |
| 14 | do não deve enganar os amigos. Mais parece que ele ficou |
| 15 | do porque tomou banho e a magrão saiu e ela |
| 16 | ela arranjou outro namorado. Achei uma história |
| 17 | muito feia mais sei que existe isso |
| 18 | |
| 19 | Estava enganando ela e deixando ela feia para o homem na |
| 20 | |
| 21 | |
| 22 | |
| 23 | |
| 24 | |
| 25 | |
| 26 | |
| 27 | |
| 28 | |
| 29 | |
| 30 | |

¹⁹ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma da EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 30 de agosto de 2016.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 7²⁰

Escreva um texto expondo sua compreensão sobre a leitura do conto "Ele me bebeu", da escritora Clarice Lispector.

| | |
|----|--|
| 01 | Ele me bebeu |
| 02 | É um texto de Clarice Lispector. Eu gostei do texto porque |
| 03 | Aurélia é uma mulher bonita que sempre quer ser |
| 04 | linda e ser feliz e amigo dela faz maquiagem e arruma |
| 05 | o cabelo dela para ela ser bonita. Mas então eles |
| 06 | conhece Afonso e os dois se apaixonam por ele e |
| 07 | ele não sabe se quer a mulher ou homem, mais |
| 08 | no fim ele fica mesmo. Com o homem porque ele |
| 09 | também é bonito e engrasado. Alguém que nem |
| 10 | a vida real que tem homem que gosta de |
| 11 | homem. Pra mim tudo bem cada qual escolhe |
| 12 | o que quer. Mais no fim fiquei com pena da |
| 13 | mulher que ficou sozinha e ficou tão |
| 14 | triste porque o amigo se aproveitou dela para |
| 15 | ficar com o rapaz. E aí ela tirou tanto e tirou |
| 16 | toda maquiagem da cara e deu dois tapas na |
| 17 | cara dela mesma. Parece até que ela chorou |
| 18 | alhando no espelho e vendo que ela era |
| 19 | bonita mais o homem não quis ela. Mais |
| 20 | eu gostei da história mesmo assim. |
| 21 | |
| 22 | |
| 23 | |
| 24 | |
| 25 | |
| 26 | |
| 27 | |
| 28 | |
| 29 | |
| 30 | |

²⁰ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma da EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 30 de agosto de 2016.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

Texto 8²¹

Escreva um texto expondo sua compreensão sobre a leitura do conto "Ele me bebeu", da escritora Clarice Lispector.

| | |
|----|---|
| 01 | |
| 02 | Aurélia |
| 03 | Li a história de uma moça bonita chamada Aurélia que |
| 04 | tem um amigo chamado Sérgio. Mas sabe que o |
| 05 | nome dele era Sérgio e chamava Sérgio. Porque ele era |
| 06 | um gay e fazia a maquiagem dele. E na rua eles |
| 07 | conhecem um homem chamado Afonso que deu carona e |
| 08 | bebeu todo mundo para zanga e foi aí que o amigo |
| 09 | começou a querer o homem que parecia que seria |
| 10 | interessado na mulher. Mas depois começou a quer |
| 11 | ficar com ele. Tem muita coisa aqui começa gente |
| 12 | que perdeu o marido para outro homem e até brigou |
| 13 | mas não tem jeito. Não em dia a gente precisa |
| 14 | ter cuidado porque não é só mulher que toma o |
| 15 | marido delas. É tem marido que não tem jeito e |
| 16 | deixa sua namorada e fica com esse homem mesmo |
| 17 | todo mundo falando e mangando dele. |
| 18 | Por isso não gostei dessa história porque ela |
| 19 | é feia e mulher perdeu para o homem |
| 20 | |
| 21 | |
| 22 | |
| 23 | |
| 24 | |
| 25 | |
| 26 | |
| 27 | |
| 28 | |
| 29 | |
| 30 | |

²¹ Texto produzido durante uma oficina de leitura literária aplicada numa turma da EJA como parte de um projeto de pesquisa do Profletras, em 30 de agosto de 2016.